

Tartu Ülikool

Filosoofiateaduskond

Eesti ja üldkeeleteaduse instituut

Eesti keele osakond

Joonas Krüger

Lõimingu ja probleemipõhise metoodika rakendamine

10. klassi eesti keele kursuste näitel

Magistritöö

Juhendaja professor Martin Ehala

Tartu 2014

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. GÜMNAASIUMI RIIKLIKU ÕPPEKAVA TÄHENDUS ÕPETAJA JAOKS	7
1.1. Õppekavatüübid	7
1.2. Gümnaasiumi riikliku õppekava olemus.....	10
1.3. Riikliku õppekava ja õpetaja töökava suhe	11
2. ÕPILASKESKSEMA LÄHENEMISE POOLE	13
2.1. Ajastu ja õpilaste eripära	13
2.1.1. Multimodaalsus ja mitmikkirjaoskus	13
2.1.2. Kognitiivne stiil.....	15
2.1.3. Multiintelligentsus	17
2.2. Lõiming	19
2.2.1. Horisontaalne ja vertikaalne lõiming	19
2.2.2. Mõisted, ideed ja teemad kui lõimingutsentrid	20
2.2.3. Multi-, inter- ja transdistsiplinaarsed lähenemised	21
2.3. Probleem- ja projektõpe	22
2.3.1. Probleemõpe.....	23
2.3.2. Projektõpe	27
2.4. Käsitletud lähenemiste koondiseloostus	29

3. TÖÖKAVA 10. KLASSI EESTI KEELE KURSUSTELE	31
3.1. Kursuste „Keel ja ühiskond“ ning „Praktiline eesti keel“ ülevaade	31
3.1.1. Ainesisu ja õpieesmärgid	32
3.1.2. „Keel ja ühiskond“ õpik	33
3.1.3. „Praktiline eesti keel I“ töövihikud	35
3.2. Kümnenda klassi emakeelekursuse töökava koostamise lähtepunktid	36
3.3. Ühendkursuse töökava	39
3.3.1. Teemaplokk „Keel kui märgisüsteem“	42
3.3.2. Teemaplokk „Keel kui inimliigi ühine eripära“	45
3.3.3. Teemaplokk „Keel kui identiteet“	48
3.3.4. Teemaplokk „Keel kui loogika“	51
3.3.5. Teemaplokk „Keel kui kunst“	54
3.3.6. Teemaplokk „Keel kui mõjutamisvahend“	56
3.3.7. Teemaplokk „Kokkuvõtvalt keelest“	59
KOKKUVÕTE.....	60
KIRJANDUS	62
THE IMPLEMENTATION OF INTEGRATION AND PROBLEM-BASED METHODOLOGY IN THE EXAMPLE OF 10th GRADE ESTONIAN LANGUAGE COURSES. SUMMARY	67
LISA 1. ÕPPEVARA.....	70

SISSEJUHATUS

Haridusega seotud valdkondades on viimase aastasaja jooksul toimunud plahvatuslik mitmekesistumine, mis tähendab, et poliitikute, hariduskorraldajate ja õpetajate ees on haridusprotsesside kavandamisel potentsiaalselt keerukas ülesanne: väga eriilmeliste teooriate ja haridusideoloogiliste suundumuste seas sobivaimate valikute tegemine.

Eesti kontekstis saab taolisest (mõnevõrra probleemsest) vabadusest rääkida eelkõige taasiseseisvumisest alates. Kuna Eesti oli nii pikalt jäiga ja tsentraliseeritud nõukogude haridussüsteemi osa, siis paratamatult paljud teooriad ja praktikad ideoloogilis-teadusliku tsenseerimise tõttu kas lihtsalt ei levinud või ei saavutanud kuigi tugevat kõlapinda (Krull & Trasberg 2006: 6–7). Seetõttu on mõistetav, et ka esimesed taasiseseisvunud Eesti õppekavad olid küllalt konservatiivsed ning õpetamine ise jätkuvalt üsna ainekeskne (Krull 2009).

Pärast erinevaid otsimisi ja katsetusi on Eesti haridusmaastikul viimase kümne aastaga – eriti uusima riikliku õppekava jõustumisel – toimunud märgatav paradigmanihe. Teoreetilises ideaalis peaks nüüd õpilastele pakutama mitmekesisemaid meetodeid, lõimitumat õppesisu ning suuremat sõnaõigust õppetöö läbiviimise suhtes. Seejuures ei saa unustada, et oluliselt on muutunud ka õpilast ümbritsev keskkond. Paratamatult seab infoühiskond noortele hoopis teist laadi nõudmisi ning vajab ka teistsuguste oskuste arendamist. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse teadurid Liisa Aru ja Juta Jaani kirjutavad Õpetajate Lehes (2009: 15) järgmist:

Õppekava peab olema õpilasekeskne, kogemusel põhinev ning arvestama reaalse eluga. Elu ei ole jagatud distsipliinideks. On vaja oskusi, mis on kasutatavad kõigis valdkondades – vajame iga päev teadmisi tehnikast, perekonnast, tervisest, majandusest jne.

Lõiming ei ole võluvits, mis lahendab kõik kooliprobleemid. Vajadus seoseid luua ei vähenda kuidagi traditsiooniliste õppeainete sisu või mõtlemise vormide tähtsust, vaid väärtustab teadmisi tervikuna. Õppekava lõiming ei tähenda ainult eri ainete teemade ühendamist, see hõlmab õppekava kõiki aspekte. Õpetajale tuleb esialgu tööd juurde, kuid see vaev tasub ära. Maailmast tervikpildi loomine aitab suurendada huvi õppimise vastu.

Kuigi pidevalt ilmub kaasaegsematel lähenemistel ja lahendustel põhinevat õppematerjali (millega kaasnevad muidugi ka koolitused), on õpetajate peamiseks lähtepunktiks siiski riiklik õppekava, mis raamõppekavana võib olla üldsõnalise iseloomuga ning annab valikute tegemisel küllalt vabad käed. Eelnevalt kirjeldatud asjaolud asetavad aga õpetaja potentsiaalselt üsna keerukasse ja nõudlikku olukorda.

Sellest lähtuvalt on käesoleva magistritöö esmaseks eesmärgiks välja selgitada, kui palju ja milliseid vabadusi või suuniseid Eesti riiklik gümnaasiumi õppekava õpetajale pakub. Seejärel vaadeldakse erinevatest haridusteoreetilistest ja pedagoogilistest teooriatest lähtuvalt, mis suunas õpetaja oma õppetöö kavandamist suuremat lõimitust ja õpilaskesksust silmas pidades viia võiks.

Viimase sammuna näidatakse, kuidas õpetajal on tugevale teoreetilisele alusele toetudes ning õppekavast ja olemasolevaist õppematerjalidest lähtudes võimalik luua lõimitum ja õpilaskesksam õppetöö kavand, mis võtab arvesse tänapäeva noore kasvamiskeskkonda. Selle iseloomustamiseks on valitud 10. klassi eesti keele kursused „Keel ja ühiskond“ ning „Praktiline eesti keel I“, millele luuakse ühendatud töökava ja seda näitlikustav õppevara.

Töö jaguneb üldplaanis kolmeks suuremaks peatükiks ning õppevara sisaldavaks lisaks.

- Esimeses peatükis vaadeldakse õppekavatüüpide taustal kehtivat gümnaasiumi riiklikku õppekava, õppekava ja õpetaja töökava suhet ning vastavast suhtest tekkivat raamistikku konkreetse õppetöö läbiviimiseks.
- Teises peatükis sätestatakse töö eesmärgist ning õppekava võimalustest juhindudes õpilaskesksama lähenemise teoreetilis-metodoloogilised lähtepunktid, rõhuasetusega lõimingul, probleemõppel ja õpilaste eripäradel.

- Kolmandas peatükis vaadeldakse põgusalt 10. klassi eesti keele kursuste kirjeldust riiklikus õppekavas ning neile loodud õppevara, misjärel tutvustatakse õpilaskesksel lähenemisel põhinevat kursuste „Keel ja ühiskond“ ning „Praktiline eesti keel I“ ühendatud töökava.

Töökava loomisel on lähtutud transdistsiplinaarse ja teemakeskse lõimingu põhimõtetest, mis toetab kirjastuse Künnamees õpiku „Keel ja ühiskond“ keeleteaduslikku lähenemist semantilis-pragmaatilise keelefilosoofilise mõõtme lisamisega. Töökava jaguneb kuueks suuremaks sisuliseks metateemaplokiks ja üheks kursust kokkuvõtvaks plokiks, mis igaüks läheneb keele ja ühiskonna suhetele erineva ning teisi teemasid täiendava vaatepunkti kaudu.

- Töö lisa sisaldab õppevara, mis lähtub kolmanda peatüki töökovast ning teises peatükis käsitletud õpilaskesksetest teooriatest.

Käesolevas töös luuakse riiklikust õppekavast ning kaasaegsest haridusideaalist lähtuvalt terviklik metoodiline lähenemine õppetöö planeerimiseks, mida rakendatakse kümnennda klassi eesti keele kursustel. Ajalisi ja mahulisi piiranguid arvesse võttes on rõhk eelkõige õpilaskesksete ja lõiminguliste võimaluste näitlikustamisel õpetaja töökava ja õppevara loomisel. Seetõttu on töökava üldisemat laadi ja ilmestav õppevara luuakse neile teemadele, kus lõiminguvõimalused pole nii ilmsed või mis lähenevad kursusele „Keel ja ühiskond“ kirjastuse Künnamees õpikust erineva nurga alt.

1. GÜMNAASIUMI RIIKLIKU ÕPPEKAVA TÄHENDUS ÕPETAJA JAOKS

Käesolevas peatükis vaadeldakse õppekavateooria kontekstis kehtiva, 2011. aastal jõustunud Gümnaasiumi riikliku õppekava üldist olemust ning selle poolt õpetajale loodavaid võimalusi ja suuniseid reaalse õppetöö läbiviimiseks.

Et õppekavateooria on paljude (ka vastandlike) koolkondadega ja suuresti ühtlustamata valdkond, esindab ka õppekava enda mõiste üsna suurt sisuspektrit. Hilda Taba (1962: 11) nägi õppekava kui õppimise plaani, milles peaks kajastuma kõik, mis puudutab õpilase arengut ja õpiprotsesse. Ari Antikainen ja ta kolleegide järgi (2009: 154) on õppekavad „valitsevad dokumendid, milles esitatakse õpetuse eesmärgid, õpetatavate teadmiste ja oskuste sisud, õpetusviisid, õpetamisele ja õppimisele kuluv aeg ning õppijalt nõutav tegevus ja tegevuse hindamise alused“, millesse koondatakse hariduse ühiskondlikud eesmärgid ning oletused ühiskonnaliikmete jaoks vajalikest teadmistest ning nende võimetest ja õppimisvõimalustest. Forrest W. Parkay ja Glen Hass (2000: 2) toovad levinumatest definitsioonidest välja kuus: kursus, ainesisu, planeeritud õpikogemused, eeldatud õpiväljundid, kõik õpilaste hariduslikud õpikogemused, ning kõik õpilase planeeritud ja planeerimata õpikogemused. Samas kinnitavad autorid, et ükski toodud definitsioonidest pole ainuõige ning pigem näitab arusaamade paljusust erinevaid hariduslikke eesmärke ja rõhuasetusi.

1.1. Õppekavatüübid

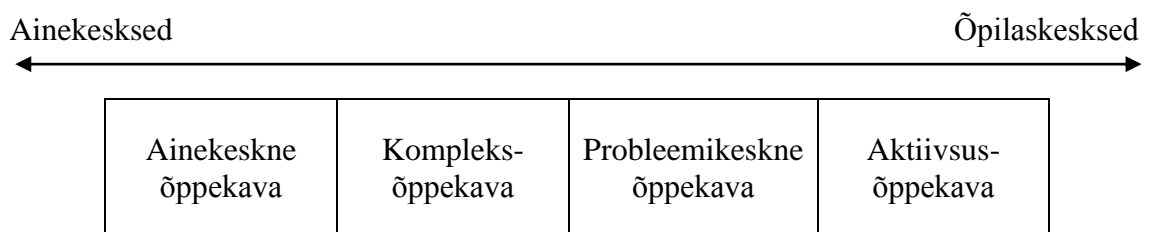
Õppekavade koostamispõhimõtteid silmas pidades võib üldisemas plaanis eristada angloameerika *curriculum*-tüüpi ja saksa-skandinaavia *Lehrplan*-tüüpi (sõltuvalt käsitlest ka *Bildungs-Didaktik*) õppekavu. Loomulikult on võimalikud ka rohkemal või vähemal määral hübriidsed lahendused. Traditsiooniliselt erinevad kaks õppekavatüüpi üksteisest eelkõige kirjapandu detailsuse osas: *lehrplanid* on üksikasjalikumad ja *curriculumid* üldisemad. Kuna *Lehrplan* on pärit saksa kultuuriruumist ning jagab

rohkem suuniseid, ja et vastava mudeli teisendit kasutas ka Nõukogude Liit, kiputakse *lehrplane* pidama *curriculumidest* autoritaarsemateks.

Mõistagi leidub väga eripäraseid *curriculume* ja *lehrplane*, kuid mitmete tänapäeva – ka angloameerika – autorite seisukoht on, et ehkki *lehrplan* annab õpetajale täpsemad juhised, jätab see õppetöö korraldamisel vabamad käed, kuna pole nii normatiivne ega rõhu õpitulemustele. Tänapäevased *lehrplanid* lähtuvad haridusideoloogilises plaanis hermeneutikast ning intersubjektiivsuse ja diskursianalüüsi ideedest, vastandina angloameerika-tüüpi *curriculumide* majanduspragmatismile, individualismile ja väljundipõhisusele. (Pinar 2009, Hudson 2003, Autio 2014)

Loomulikult on mõlemal õppekavatüübil omad plussid ja miinused, kuid nende detailsem vaatlemine pole selle töö eesmärki silmas pidades asjakohane.

Nagu eelnevalt mainitud, on õppekavu võimalik erinevateks tüüpideks jaotada ka vastavalt eesmärkidele ja rõhuasetustele. Selleski vallas valitseb uurijate-teoreetikute arusaamades paljusid erinevaid tüpoloogiaid põhinevad näiteks tunnetusteoreetilistel erinevustel või siis terviklik vs varjatud, planeeritud vs omandatud, formaalne vs mitteformaalne vastandustel (Krull 2009: 35). Õpetajatele võiks praktilisest seisukohast kasulikuks osutuda eelkõige James A. Johnsoni ja ta kaastöötajate tüpoloogia, mis teeb jaotuse õppekavade aine- ja õpilaskesksust silmas pidades:



Joonis 1. Õppekavatüübid (Johnson jt 1991: 478 eeskujul)

- Ainekesksed õppekavad on kõige traditsioonilisemad ja levinumad, õpe on jäigalt planeeritud ja toimub eraldiseisvate kindlalt piiritletud ainete kaupa. Eelkõige rõhutakse faktidele ja kanoonilistele teooriatele. Käsitlemisviisid on lineaarsed ja lähtuvad aine sisemisest ehitusest. Põhiliselt heidetakse taoliste õppekavadele ette asjaolu, et õpilastel ei kujune kriitilist ega loomingulist mõtlemist ning puudu

jääb ka väärtushinnangute kujundamisest. Samas annavad ainekesksed õppekavad õpitust süsteemse ülevaate.

- Kompleksõppekavades liidetakse omavahel lähedasi õppeaineid. Tüüpilisteks näideteks on keele ja kirjanduse, loodusainete või sotsiaalainete ühendamine. Samas säilitavad kompleksõppekavad erinevate õppedistsipliinide vahel küllalt selged piirid. Sel moel arenevad paremini õpilaste seostamis- ja üldistusvõime ning kriitiline ja loominguline mõtlemine. Samas võib õppimine jääda liiga pealiskaudseks ja abstraktseks.
- Probleemikesksed õppekavad rõhuvad samuti õppeainete lõimimisele, kuid ühtlasi peavad oluliseks moodsamate õppemeetodite kasutamist. Õppetöö eesmärgina nähakse ühiskondlike väärtuste ja arengusuundade käsitlemist probleemide analüüsimise ja lahendamise kaudu. Õppetöö organiseerimisel arvestatakse tihti õpilaste huvidega ning lastakse õpilastel õppetegevust ise suunata, mis tugevdab ka õpimotivatsiooni. Samas esitavad taolised õppekavad õpetajale nii teadmiste kui õppetöö korraldamise osas suuri nõudmisi.
- Aktiivsuse õppekavad on kõige õpilaskesksemad ja kogu õppekava rajatakse õpilase huvidele ja vajadustele, mis peaks kindlustama suurema motiveerituse ja õpitavasse sisseelamise. Olulisteks tegevusteks peetakse vaatlust, mängu, jutustamist ja käsitööd, kusjuures rõhk on olukorra autentsusel. Õppetegevus plaanitakse ja eesmärgid püstitatakse õpilastega ühiselt. Taolised õppekavad osutuvad aga probleemseiks tasemetestide seisukohalt, kuna õppesisu erineb traditsioonilistest õppekavadest, ühtlasi eeldab aktiivsuse õppekava õpetajalt veelgi suuremat erialast meisterlikkust.

(Johnson jt 1991: 478–485)

Kui tasakaalustatud õppekavast rääkida, siis tõenäoliselt see jääks kuskile skaala tsentrisse, kompleks- ja probleemõppekavade juurde, ja sisaldaks endas aine- ning õpilaskeskse väärtuslikumaid elemente. Kuidas on aga lood praegu Eestis kehtiva gümnaasiumi õppekavaga?

1.2. Gümnaasiumi riikliku õppekava olemus

Kui mainida põgusalt uusimale õppekavale eelnenud taasiseseisvumisjärgseid õppekavu, siis Edgar Krulli (2009: 39) sõnul on tegemist ainekesksete raamõppekavadega (st *curriculum*-tüüpi), mis on järjest süvenenumalt standardi- ja väljundipõhised. Õppekavade üldosades antakse küll üldiseid soovitusi õppemeetodite kasutamiseks ja ainete lõimimiseks, kuid neid ei täpsustata ainekavades ning seetõttu jäävad nad veenva kontseptuaalse aluseta; ka on küsitav väljapakutud metoodiliste soovitude kõikehõlmavus ja tasakaalustatus (Krull 2009: 39).

2011. aastal jõustunud õppekava jätkab eelnevate õppekavade suundumusi, kuid ajakohastatud pädevustest ja väljunditest lähtuvalt. Võrreldes õppeaine eesmärkidega, on õpitulemused väljundipõhises õppekavas sõnastatud konkreetsemalt, et ainekava õpetaja saaks nende põhjal valida sobiva õppesisu, õpitegevuse ja ülesanded saavutatud tulemuste hindamiseks (Ots 2009: 17–18).

Sarnaselt eelnevatele on ka uus gümnaasiumi õppekava ainekeskne, kuid selles leidub siiski mõningaid õpilaskesksemaid elemente. Näiteks sisalduvad kompleks- ja probleemõpe kaudselt õppekava paragrahvide 4 ja 10 pädevuste kujundamise põhimõttes ja õppekava läbivates teemades, kuna seal sätestatakse aineteülesed ideed ja oskused, mis peaksid koolijärgses elus probleemide ja ülesannete lahendamisel kaasa aitama.

Õppekava koostamise seisukoht on, et „indiviidi ning ühiskonna edukas toimetulek sõltub mitmekesistest pädevustest, mille kujundamisel ei saa toetuda kitsalt õppeainete õpetamisele“ (Kõiv jt 2010: 3). Ainekeskse lähenemisega on taoliste pädevuste arendamise rakendamine olnud aga vaeviline, sest teoreetiliste ja praktiliste oskuste tasakaal on olnud paigast ära: tulemusi pole võimalik pädevustena saavutada, kui ainekava sisu, õppematerjalid ja protsess lähtuvad ainest (Ehala 2009b: 8).

Õppekavas mainitakse korduvalt ainete lõimingut ning „Keele ja kirjanduse“ ainekavas ka aktiivõppemeetodeid ja tegelemist erinevate tänapäevaelu probleemidega, mis viitab jällegi kaudselt õpilaskesksele lähenemisele, kuid nende juhiste kontseptuaalne sisu ja potentsiaalsed rakendusviisid jäävad avamata. Mida see aga õpetaja jaoks tähendab?

1.3. Riikliku õppekava ja õpetaja töökava suhe

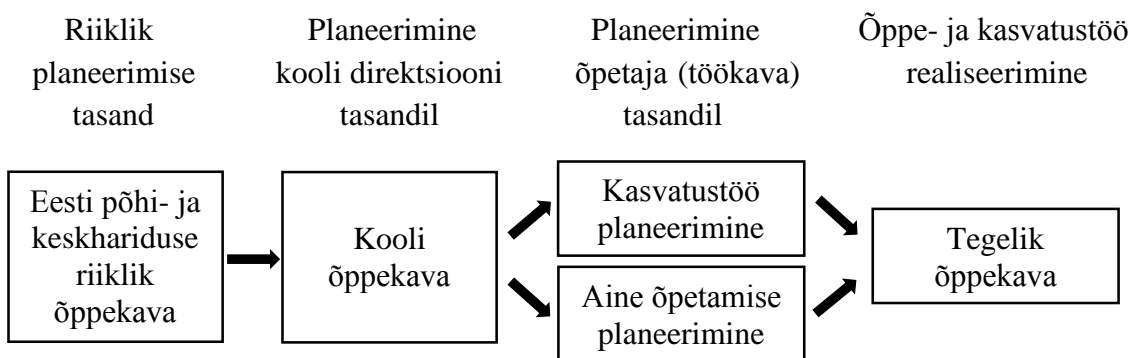
Kuna riiklik raamõppekava teeb üldiselt vähe ettekirjutusi –

Lõimitud aine- ja keeleõppe kasutamiseks, kutsealase eelkoolituse või kutseõppe läbiviimiseks ja piirkondliku eripära või kooli omapära arvestamiseks võib siduda õppeaine kursusi omavahel (sealhulgas kohustuslikke ja valikkursusi); samuti võib kooli hoolekogu nõusolekul muuta riikliku õppekava kohustuslike õppeainete ja läbivate teemade nimistut ning muuta tunnijaotusplaani. Mõlemal juhul tuleb tagada riikliku õppekava õpitulemuste saavutamine. Kooli õppekavas kirjeldatakse seoseid riikliku õppekava nõuetega.

(GRÕK 2011: §11)

– kuid sätestab täpsed õpitulemused, on Eestis levinud arusaam õppekavast kui ülemdokumendist, mille nõuded tuleks kopeerida kooli õppekavasse ning neid üksnes detailides täpsustada (Maanso 2004).

Seega võibki tõdeda, et riiklik õppekava peaks toimiva sisu ja vormi omandama just kooli õppekavas ning – veelgi täpsemalt – õpetaja töökavas. Krull (2000: 306) kirjeldab riikliku õppekava, kooli õppekava ja õpetaja töökava suhet järgmise joonise abil:



Joonis 1.2. Riikliku õppekava, kooli õppekava ja õpetaja töökava suhe

Kadaka (1999: 4) sõnul lähtub „kooli õppekava koostamise nõue maailma koolipraktikas kinnitust ja tunnustust leidnud arusaamast, et kool ja õppimine on tulemuslikumad siis, kui õppekava koostavad selle elluviijad ise, pidades silmas riikliku õppekava nõudeid,

õpilaste ja lastevanemate huve ning soove, õpilaste võimeid, kooli eripära ja koolipiirkonna haridusvajadusi.“

Ilmselt käib jutt just raamõppekavadest, kuid taoline arusaam tundub igati mõistlik. Sel juhul määraks riiklik õppekava justkui rahvuslik-kultuurilised üldsuunised läbivate teemade ja arendatavate pädevuste näol, kuid jätaks nende käsitlemise iseärasused õpetaja hooleks. See tähendab aga seda, et õppekava enda ainekesksust on võimalik tasakaalustada õpilaskesksema lähenemise ja metoodikaga õpetaja töökavas kui õppekava viimases teoreetilises astmes ja reaalses koolitundides kui õppekava praktilises kehastuses.

1996. aasta riiklikus õppekavas (EPKRÕ 1996: 1972) kirjutataksegi järgmist:

... riikliku õppekava arendamine koolis muudab oluliselt õpetajarolli. Õpetaja võtab osa nii ainekavade väljatöötamisest ja õppekava integreerimisest kui ka kooli arengukava kujundamisest ja kooli õppekava üldpõhimõtete väljatöötamisest. [...] Õpetaja muutub üha rohkem õppijaks, suunajaks ja loojaks, kuid ühtlasi ka hariduspoliitika tegijaks. Sama oluline kui kooli õppekava on ka õpetaja töökava, kus kavandatakse täpselt eesmärgistatud õppeülesanded.

2. ÕPILASKESKSEMA LÄHENEMISE POOLE

Käesolevas peatükis vaadeldakse riikliku õppekava võimalustest ja suunistest juhindudes viise, kuidas õpetaja oma töökava ja õppemeetodite pagasit õpilaskesksemaks muuta saaks. Et ilmselt on õppetöö läbiviimiseks mõistlik valida kesktee aine- ja õpilaskesksuse vahel, lähtutakse siinkohal kompleks- ja probleemikesksete õppekavade seiskohtadest. Seega on küsimus lõimingus ning õppemeetodite valimises. Sellest sõltuvalt käsitletakse peatükis erinevaid lõiminguviise ning probleem- ja projektõppe olemust. Tuleb mainida, et taotluseks pole traditsiooniliste ja testitud metoodika hülgame ning et kogu õppetöö peaks ainult lõimingul või probleemõppel põhinema – eesmärgiks on tasakaalustatum õppetöö.

Kuid õppeprotsess ei peaks sõltuma vaid õpetaja visioonist. Sellele lisaks tuleb arvestada ka õpilaste eripäradega. Kuna iga õpilane loob tähendusi ja teadmisi oma eripärast lähtuvalt, tuleb õpetajal lõimingut planeerides või probleeme ja projekte disainides mõningal määral silmas pidada ka õpilaste individuaalsust. Seetõttu oleks siinkohal esmalt sobilik uurida ka ajastu eripärast tulenevaid suundumusi ning erinevaid intelligentsustüüpe ja õpistiile.

2.1. Ajastu ja õpilaste eripära

Inimolendid väljendavad intelligentset käitumist paljudel erinevatel viisidel, mis tähendab, et neid ei saa lihtsalt tarkadeks või rumalateks lahterdada. Intellektuaalne suutlikus sõltub tihti eelkõige tehtava töö kontekstist. „Õpetaja, kes peab välja kirjutama läbikukutava hinne, teeb seda tihti näriva tunde, et õpilane on targem kui hinne seda osutab“ (White jt 1995: 174). Kuid miks see nii on?

2.1.1. Multimodaalsus ja mitmikkirjaoskus

Martin Ehala sõnul (2009a: 14) on igasugune kirjaoskus mingit laadi praktika valdamine, kusjuures traditsiooniline kirjaoskus seisneb kirjutatud teksti ja kõne mõistmises ning

valdamises. Ning kuigi selles osas pole fundamentaalselt midagi muutunud, on seoses tehnoloogia, meelelahutuse ja meedia arenguga inimese kui teksti vastuvõtja ja looja rollis toimunud kognitiivses plaanis oluline nihe. Nimetatud nihe seisneb eelkõige lineaarselt töödeldavate tekstide asendumisel multimodaalsete tekstidega, milles teksti erinevaid tasandeid töödeldakse paralleelselt (Luke 2003: 399).

Multimodaalsuse kontseptsiooni alged on semiootikas ja poststrukturelismis, kus teksti mõistet kasutatakse palju avaramas tähenduses. Näiteks võib tekstina vaadelda laulupidu, teatrietendust või määrustikust lähtuvat viisi, kuidas sõjaväes madalama auastmega sõdurid oma ülemuste poole pöörduvad. Üldistatult võib öelda, et tekst on mingit laadi abstraktse struktuuri realiseerimine, mida iseloomustab eripärane diskursiivne kord. Sellest lähtuvalt tähendabki multimodaalsus, et tekst ja selles sisalduv informatsioon pole enam tingimata keele- ja kirjaõhine, vaid võib toetuda ka teistele märgisüsteemidele ja nende kombinatsioonidele. Mary Kalantzis ja Bill Cope (2009: 12–13) toovad lisaks kirjalik-verbaalsele välja järgnevad üldisemad märgisüsteemide tüübid:

- visuaalne (liikuv ja staatiline pilt, skulptuur, vaade, stseen, perspektiiv);
- auditoorne (muusika, keskkonnahelid, lärm, kuulmine, kuulamine);
- taktiline (puudutamine ja objektidega manipuleerimine, lõhn ja maitse, füüsikaliste omaduste tajumine);
- žestiline (jäsentega liigutamine, miimika, pilk, kehahoiak, välimus stilistiliselt, ajastus, sagedus, tseremoonia ja rituaal);
- ruumiline (kaugus, paigutus, territoriaalsus, isiklik ruum, arhitektuur, kujundus).

Taoliste multimodaalsete tekstide massilise leviku heaks näiteks televisioon, igat sorti reklaamid, nutitelefonirakendused ning virtuaalkeskkond laiemalt. Muutunud elukeskkond tähendab ühtlasi, et õpetajad peaksid „tähendusloomes kasvavat mitmekesisust ja tähistusviiside integratsiooni“ (Cope & Kalantzis 2000: 5) õppetöö planeerimisel arvestama, kuna on oluline, et õpilased õpiksid erinevaid sümbolsüsteeme eneseväljendus- ja kommunikatsioonivahenditena kasutama.

Selles kontekstis tähendabki mitmikkirjaoskus erineva modaalsusega tekstide mõistmis-, kasutamise- ja loomisoskust. Mitmikkirjaoskuse aluseks on arusaam, et teadmine ja tähendus luuakse ajaloolistest ja ühiskondlikest oludest sõltuvalt (Cope & Kalantzis 2006: 37).

Õpilased peaksid nägema ennast kui multimodaalse maailma aktiivseid osalisi ja kujundajaid. Oluline on vaadelda, mil viisil märke luuakse; kuidas tähendusi vormitakse; millised diskursused ja žanrid esile tõusevad ning kuidas neid kasutatakse; mis on tekst ja kuidas see töötab; kuidas representeerimine ja kommunikatsioon töötavad; milliseid märgisüsteeme ühendatakse (Kress 2009: 105).

Bill Cope'i ja Mary Kalantzise sõnul (2006: 39–40) peaks hästi planeeritud õppetöö lähenema õppimisele neljast suunast:

- situatiivne praktika – seisneb õppimiseks elulise konteksti kasutamises ning õpetajapoolses toetavas juhendamises probleemide lahendamisel;
- varjamatu instrueerimine – seisneb süsteemses, analüütilises ja teadvustatud mõistmises. Selle tarbeks tuleks eksplitseeritult kasutada erinevaid metakeeli, mis kirjeldavad ja tõlgendavad nähtuste erinevaid tähendustasandeid;
- kriitiline raamimine – seisneb nähtuste ühiskondliku ja kultuurilise konteksti kriitiliselt positsioonilt tõlgendamist. Eduka õppetöö tulemusena peaks õpilased olema võimelised vastama, miks mingi nähtus esineb, kuidas see toimib ja miks see toimib;
- ümberkujundatud praktika – seisneb tähendusloome praktikate ülekandes, kus teadmisi ja oskusi kasutatakse uutes kontekstides, kusjuures märksõnadeks on intertekstuaalsus ja hübriidsus.

Nagu näha, on mitmikkirjaoskuse arendamine tugeva diskursianalüütilise ja semiootilise suunitlusega. Kindlasti tuleb rõhutada ka praktilist žanripõhisust, mis tähendab, et õpilased õpivad erinevat (ja eelkõige levinumat) tüüpi tekstide vahetut konteksti tähele panema ja mõistma ning valivad olukorrale sobiva suhtlusviisi.

Siinkohal oleks oluline küsida, kas kõik õpilased tajuvad tekste ja konteksti sarnasena? Kui ei, siis milles individuaalsed erinevused seisnevad?

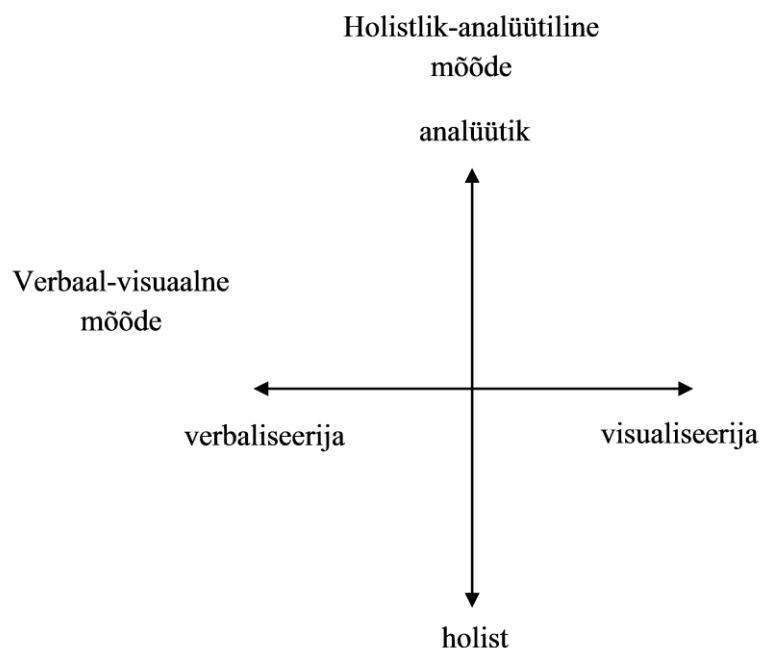
2.1.2. Kognitiivne stiil

Kognitiivse stiili mõistet on mitmeti defineeritud, kuid üks klassikalisemaid, mille autoreiks on Witkin, Moore, Goodenough ja Cox, kirjeldab kognitiivseid stiile kui individuaalseid erinevusi viisis, kuidas inimesed tajuvad, mõtlevad, probleeme

lahendavad, õpivad ja teistega suhestuvad (Kozhevnikov 2007: 464). Krulli sõnul (2000: 88) väljendatakse neid erinevusi kui äärmuslike käitumisviiside vastandeid, mida vaadeldakse järgnevatel levinumatel skaaladel:

- tähelepanu koondumine detailidele või üldpildile;
- keskkonnaärritajate klassifitseerimine väikesteks või suurteks üksusteks;
- objektide klassifitseerimine sisemiste või väliste tunnuste alusel;
- kiire ja impulsiivne reageerimine või aeglane ja samm sammuline probleemidele lähenemine;
- intuiitiiv-induktiivne või loogilis-deduktiivne mõtlemine;
- tajutavale oma mõttestruktuuride ülekandmine või järeleandlikkus väljast tulevale mõtteviisile.

Nagu näha, on enamik skaaladest seotud kategoriseerimisega. Lakoff (1987: 5) on seisukohal, et enamik meie sõnavarast ja erinevatest kontseptsioonidest osutab kategooriatele. Inimesed on maailma mõtestamisel pidevalt ametis mõtete, tajude, tunnete, tegevuste ja tekstide liigitamisega. Ellise sõnul (1993: 27) on just kategoriseerimine keele põhilisimaks aspektiks, mis tähendab, et eesti keele õpetajal tasuks sellele ülesannete planeerimisel tähelepanu pöörata. Richard J. Riding ja Indra Cheema on eelnevalt välja toodud skaalad taandanud järgnevaks teljestikuks:



Joonis 2.1. Kognitiivse stiili avaldumismõõtmel (Riding 1997: 30 eeskujul)

Eriti oluline on üldistamis- ja ülekandmisoskuste õpetamine, kuna „oskus kasutada varem omandatud veidi modifitseeritud oludes või viisil aitab [...] paremini toime tulla kõige erinevamatel elujuhtudel" (Krull 2000: 266). Traditsiooniliselt on koolihariduse probleemiks, et oskuste õpetamine toimub alati kindlas kontekstis, kuid õpitut tuleb rakendada teistes seostes. Varemõpitu rakendamine uudses situatsioonis on võimalik eelkõige siis, kui uues tekstis (multimodaalses tähenduses) nähakse varasema tekstiga identseid elemente. Seega toetub üldistamine heale analüüsioskusele, mis hõlmab endas terviku jagamist osadeks ja kategooriateks, nende omavaheliste suhete väljaselgitamist jne. Selle tarbeks saab kasutada erinevaid analüüsi- ja sünteesiülesandeid, milles otsitakse olulisemaid märksõnu, tehakse kokkuvõtteid ning luuakse konspektiivseid jooniseid ja tabeleid.

Seeläbi arendatakse õpilaste metakognitiivseid oskuseid, mis tähendab teadlikkust iseenese kognitiivsetest tegevustest ning selle suunamist. Uurimused on näidanud, et metakognitsiooni arendamine ühe aine raames avaldab positiivset mõju ka teistes ainetes (Brown & Palincsar 1981) ning korreleerub kõrgemate õpitulemustega (Gully jt 1998: 220). Oluline on märkida, et see toimib ühtviisi nii madalate kui kõrgete võimetega õpilaste puhul (Mayer & Wittrock, 1996: 59).

2.1.3. Multiintelligentsus

Nagu inimesed erinevad üksteisest viisis, kuidas nad tajuvad, mõtlevad, probleeme lahendavad, õpivad ja teistega suhestuvad, erinetakse ka selle poolest, millises valdkonnas intelligentsus kõige enam avaldub.

Kui traditsiooniliselt on intellekti seostatud eelkõige verbaalsete või loogilis-deduktiivsete võimetega, siis Howard Gardner käsitleb oma multiintelligentsuse teoorias intelligentsi avaldumise vormidena ka valdkondi, mida on varem peetud kas lihtsalt andekuse või oskuste valdkonda kuuluvaks; näiteks muusikalisi võimeid, sotsiaalset võimekust või oma keha valitsemise oskust (Abdallah 2008: 23).

Gardner on oma teooria arengu jooksul eristanud seitset kuni üheksat intelligentsustüüpi, siinkohal esitatakse seitsmetüübiline mudel:

- 1) Verbaal-lingvistiline intelligentsus, mis seisneb tundlikkuses kõneldud ja kirjutatud keele suhtes, võimet keeli õppida ning oskust kasutada keelt eesmärkide saavutamiseks. Seda tüüpi inimene tajub hästi erinevaid keelelisi nüansse ning õpib eelkõige kuulamise, lugemise, kirjutamise ja arutlemise kaudu.
- 2) Loogilis-matemaatiline intelligentsus, mis väljendub võimes abstraktselt arutleda ja põhjuslikke seoseid mõista. Seda tüüpi inimene lahendab hästi loogilist ja struktureeritud mõtlemist nõudvaid probleeme.
- 3) Visuaal-ruumiline intelligentsus, mis väljendub inimese võimes maailma ruumiliselt kas vaimselt või füüsiliselt modelleerida ja erinevate ruumiliste mustritega manipuleerida. Seda tüüpi inimesed õpivad eelkõige vaadates ja vaadeldes ning on tugevad füüsilise maailma taasesitamises erinevate meediumite vahendusel.
- 4) Kehalis-kinesteetiline intelligentsus, mis väljendub inimese võimes probleemide lahendamisel või produktide valmistamisel kasutada kas erinevaid kehaosi või keha tervikuna. Seda tüüpi inimesed suhestuvad keskkonnaga ning õpivad ja mäletavad eelkõige puudutuste ja liikumise kaudu.
- 5) Muusikalis-rütmiline intelligentsus, mis väljendub tundlikkuses helikõrguse, tämbri, helirütmide, kompositsiooni ja muusikaliste mustrite suhtes ning nende võimes emotsioone esile kutsuda.
- 6) Interpersonaalne intelligentsus, mis väljendub võimes teisi inimesi mõista ning nendega hästi koos töötada. Seda tüüpi inimesed tajuvad hästi tundeid ja hoiakuid ning oskavad inimesi hästi mõjutada ja vastavalt suhtlusolukorrale käituda.
- 7) Intrapersonaalne intelligentsus, mis väljendub inimese võimes iseennast mõista ja sellest lähtuvalt oma elu efektiivselt reguleerida. Seda tüüpi inimesed on teadlikud oma emotsioonidest ja nende väljaelamisest, tulevad hästi üksi toime, tunnevad vajadust eneseteostuse järele ning huvituvad eksistentsiaalset laadi küsimustest.

(Gardner 1999: 37-43)

Kui õpetaja intelligentsuse erinevaist avaldumisvormidest teadlik on ning oma õpilaste tugevaid külgi teab, saab ta neid arvestades haaravamaid ja asjakohasemaid tunde planeerida. Ühtlasi aitab see õpilasi endid, kuna oma tugevusi tundes saavad nad erinevaid õpistrateegiaid kasutades õppimist tõhustada (Griggs jt 2009: 55). Loomulikult

tähendab see ka nõrgemate külgede teadlikku arendamist ja võimekuse üldist tasakaalustamist.

2.2. Lõiming

Kehtivas õppekavas on lõimingut ehk ainete integreerimist küll korduvalt mainitud, mis iseenesest on suurema õpilaskesksuse (komplekslähenedmise) poole liikumise märgiks, kuid mainimiseks see vaid jääbki. See on aga õpetajate seisukohast probleemne, kuna pole täit selgust ega kindlustunnet selles osas, mida integratsioon/lõiming täpselt tähendab ja kuidas seda ellu viia (Kuusk 2010: 6).

Tiina Kuuse sõnul (samas: 13–14) tähendab õppekava lõiming laiemalt õppekava terviklikkuse taotlust: õppesisu ning õpilaste maailmapildi terviklikku kujunemist vastavalt õpetuse ja kasvatuse eesmärkidele. Lõimingu mõiste erinevad definitsioonid rõhutavadki ühel või teisel moel vajadust seostada eraldiseisvaid ainepõhiselt õpetatavaid teadmisi ja oskusi ning aidata neid õpilastel autentsetes kontekstis mõtestada. Sellest lähtuvalt on lõimingu põhiküsimuseks asjaolu, kuidas kavandada välist lõimingut (õpetaja poolt loodut) nii, et see soodustaks sisemist lõimingut ehk seoste loomist õpilase enda poolt.

2.2.1. Horisontaalne ja vertikaalne lõiming

Kõige laiemas plaanis jaguneb lõiming vertikaalseks ja horisontaalseks. Vertikaalse lõimingu puhul toimub ühe õppeaine sees aastate jooksul liikumine raskemalt keerulisemale. Seejuures võib vertikaalne lõiming oma olemuselt olla kas lineaarne või spiraalne. Lineaarse lõimingu puhul on aine erinevad osad jagatud üksteisele järgnevate erinevate kursuste vahel ning järgivad aine sisemist loogikat. Spiraallõimingut (tuntud ka kui kontsentiline lõiming) kasutades muutuvad aga õpitava sisu ja maht aasta-aastalt keerulisemaks ning seejuures käsitletakse igal aastal kogu ainet võimalikult laialt. (Ehala 2010: 78, Kuusk: 2008: 13)

Horisontaalne lõimingu korral luuakse seos erinevate õppeainete vahel, nii et õpilastel kujuneb õpitavatest nähtustest terviklik aine piire ületav ettekujutus sellest, et tervikuna on tähtsad kõik õppeained omavahelistes seostes. Erinevate ainete õpe peakski võimalusel korral üksteist täiendama, kinnistama ja tervikliku teemakäsituse looma. See võimaldab Kuuse järgi (2010: 21) „samaaegselt ainealaste teadmiste ja oskuste saavutamiseks luua võimaluse nende mitmekülgseks rakendamiseks ning reaalses elus toimuvate nähtuste

mõistmiseks“. Lisaks oleks horisontaalne lõiming ka peamiseks aineteüleste pädevuste vormijaks.

2.2.2. Mõisted, ideed ja teemad kui lõimingutsentrid

James A. Beane'i sõnul (1995: 619) algab lõiming organiseerimistasandil just võimalike õpikogemust korrastavate teemade ja lõimingutsentrite tuvastamisega. Nendeks organiseerivateks teemadeks ja tsentriteks võivad olla erinevad mõisted, ideed, kontseptsioonid või probleemid, mille põhjal moodustuvad sidusad ja omavahel seotud õpitegevused ja tundide seeriad, mis annavad õpitavale uue perspektiivi ja lisaväärtuse (DeFranco jt 1998: 312).

Kooli kontekstis võib märgata eelkõige kolme tüüpi mõistete kasutamist, milleks on tavamõisted, teadusmõisted ja süsteemsed mõisted. Igas teadmiste valdkonnas läbitakse samasugune arengutee tavamõisteliselt mõtlemiselt teadusmõistelisele ja sealt edasi süsteemsele mõtlemisele. Ideaalis toimub õpilases järkjärguline sisemine lõiming: igas varasemas etapis kasutab õpilane uusi teadmisi vaid õpituga sarnases situatsioonis; järgmises etapis aga mõtestab ja seob uued teadmised eelnevate teadmistega. Lõpuks peaks õpilane süsteemse mõtlemise tasandil suutma mõista nähtuse kuulumist eri distsipliinidesse kirjelduspädevusse, millest ka eri ainete lõimimine lähtuma peaks. (Toomela 2004: 13–14)

Kõige paremini toimub mõistete omandamine autentses keskkonnas, mistõttu peetakse õppeainete lõimingu üheks paremaks võimaluseks temaatilist seostatust. See tähendab, et lõimingutsentriks on teemad, mis loovad mõistetele konteksti (DeFranco jt 1998). Kuuse sõnul (2008: 17) on teemad on mõeldud faktide, mõistete ja ideede sidumiseks nii distsipliini sees kui ka nende vahel, kusjuures hea teema kriteeriumiks on võime integreerida fakte ja mõisteid neid hõlmavasse konstrukti.

Teemad võivad lisaks mõistetele toetuda ka ideedele. Kui õppekava aluseks on aineteülene idee, mille abil luuakse ainetevahelised seosed, ei domineeri enam konkreetne distsipliin, vaid õpe allub ideele, mis asetab õpitava üldisemasse kultuuri-, teadus- vms konteksti. Aineteülesed ideed peaksid olema kasutatavad seoses suure hulga erinevate probleemide ja küsimustega, mis tähendab, et ideed on efektiivsed sel määral, kuivõrd neid on võimalik ümber formuleerida, teisendada ja lisada ühenduses õpilase arenguga.

Kui tuua näide riiklikust õppekavast, siis taolisteks metateemadeks või -ideedeks oleks just õppekava läbivaid teemad.

2.2.3. Multi-, inter- ja transdistsiplinaarsed lähenemised

Rääkides lõimitud õppest, on õppekavade planeerimisel üldisemalt võimalik eristada multidistsiplinaarset (teemakeskset), interdistsiplinaarset (ainetevahelist) ja transdistsiplinaarset (aineteülest) lähenemist.

Multidistsiplinaarne lähenemine eeldab mitme erineva õppeaine mõistete, ideede ja teemade ajalist kooskõlastamist metateema alla ning on seotud pigem reaalse õppetöö kui õppekavaga. Seejuures käsitleb iga aine vastavat teemat oma vaatenurgast, mis tähendab, et ainete vahel säilivad selged piirid. Lähenemise puuduseks on asjaolu, et nõuab õpetajatelt suurt omavahelist koordineeritust ning õppekava planeerimisel ajalist ühildamist, mis ei pruugi aga ainete enda sisemisest loogikast tuleneva edenemisega haakuda. (Kuusk 2008: 23–26)

Interdistsiplinaarne lõiminguviis kombineerib kaks või enam oma struktuuri säilitavat õppeainet üheks ainevaldkonnaks. Lähenemine puudutab eelkõige õppekava, mitte õpetajaid, ning on organiseeritud viisil, milles on „seotud rida õppeaineid ja nende erinevaid teaduslikke uurimismeetodeid mingi valdkonna või probleemi mitmekülgselt uurimiseks“ (Kuusk 2008: 27). Taolist lõiminguviisi peegeldab ka riiklik õppekava, mis on kavandatud nii, et lähedase eesmärgiseade ja sisuga õppeained moodustavad ainevaldkonna. Lähenemise peaesmärgiks on vastava valdkonnapädevuse kujunemine ja valdkonda kuuluvate õppeainete vaheliste seoste kujundamine.

Kõige enam üksikõpetajast sõltuv on aga transdistsiplinaarne lähenemine, mis ei tegele ainete ühendamise, vaid huvitub ainetevahelistest ja -ülestest seostest laiemalt. Seejuures iseloomustab lähenemist eelkõige kontekstipõhisus ja elulähedus. Tamar Levin ja Yael Nevo toovad välja (2009: 443) transdistsiplinaarse õppe lähtepunktid:

- kontekstuaalsus (vastandina ainepõhisusele), mille raames õpilased lahendavad keerukaid, autentselt elulisi ja teemapõhiseid probleeme, mis on aineülesed;

- kontseptuaalsus (vastandina sisupõhisusele), mis sisaldab teemasid ja tegevusi, mis nõuavad õpilaselt keerukamaid kognitiivseid protsesse, argumenteerimist ja kriitilist hindamist;
- transdistsiplinaarne õppekava on dünaamiline ja interaktiivne;
- transdistsiplinaarne õppekava on tähenduste loomise protsess, mitte eelnevalt määratud tulemuste ja arusaamade kogum;
- vastandina standardipõhisusele lähenetakse huvidele, mõtteprotsessidele ja kultuurilistele rõhuasetustele väärtuspõhiselt ning paljusust ja partikulaarsust silmas pidades;
- rõhutatakse erinevaid mõttemalle: spontaanset ja intuitiivset, assotsiatiivset, loovat, ratsionaalset ja süsteemset;
- rõhutatakse reflektiivsust nii õpetaja kui õpilase teadmisi, uskumusi, hoiakuid ja väärtusi silmas pidades, peamise rõhuasetusega planeerimisel ja tehnilisel ratsionaalsusel.

Transdistsiplinaarsus iseloomustab just õpilaskesksemaid ning eelkõige probleemipõhiseid õppekavu. Õppetegevuse organiseerimise aluseks on õppekava läbivad printsiibid ning seejuures on eesmärkideks isiksusliku arengu toetamine, enesemääratluse rõhutamine, toimetulek elulistes situatsioonides, oskus rakendada olemasolevaid teadmisi, eraldiseisvate teadmiste ja kogemuste korrastamine ja ning mõtestamine (Kuusk 2008: 32). Arusaadavalt seab selline lähenemine õpetajale väga suured nõuded, kuna ta peab lõimingutsentreid valides olema võimeline orienteeruma ja seoseid looma väga erinevate valdkondade vahel.

2.3. Probleem- ja projektõpe

Idee nii probleemõppes kui ka projektõppes – kahest olemuslikult väga sarnasest õppemeetodist – pärineb 20. sajandi esimestest aastakümnetest, mil ameerika pedagoogid-teoreetikud John Dewey ja William Heard Kilpatrick propageerisid õppevorme, mis oleks kogemuslikud ning õpilaste poolt juhitud ja läbi viidud (Hmelo-Silver 2004: 236). Pedagoogi eesmärk pidi olema uute instruktiivsete tegevuste loomine, mis pidid peegeldama keskkonda, milles õpilased elasid ja õppisid (Bas & Beyhan 2010: 366).

Mõlemad õppemeetodid on osa õpilaskesksest lähenemisest, mis lähtub järgnevatest konstruktivistlikest arusaamadest:

- teadmised konstrueeritakse individuaalselt ning taasluuakse sotsiaalses suhtluses;
- iga nähtust võib käsitleda mitmest vaatepunktist;
- tähendused ja mõttemallid sõltuvad kultuurist, keskkonnast ja kasutatavatest vahenditest;
- teadmised sõltuvad asjakohasest kontekstist.

(Hung jt 2008: 488)

Seeläbi vastanduvad konstruktivistlikud õppemeetodid traditsioonilisele pedagoogilisele lähenemisele, milles õpetaja on info edastaja ning õpilane vaid selle pelgalt passiivne vastuvõtja. On oluline, et õpilased just ise tegutseksid, kuna seeläbi on nad sunnitud vastutuse oma õppetöö eest endale võtma. (Bas & Beyhan 2010: 366)

2.3.1. Probleemõpe

Probleemõppe eesmärgiks on, et õpilane:

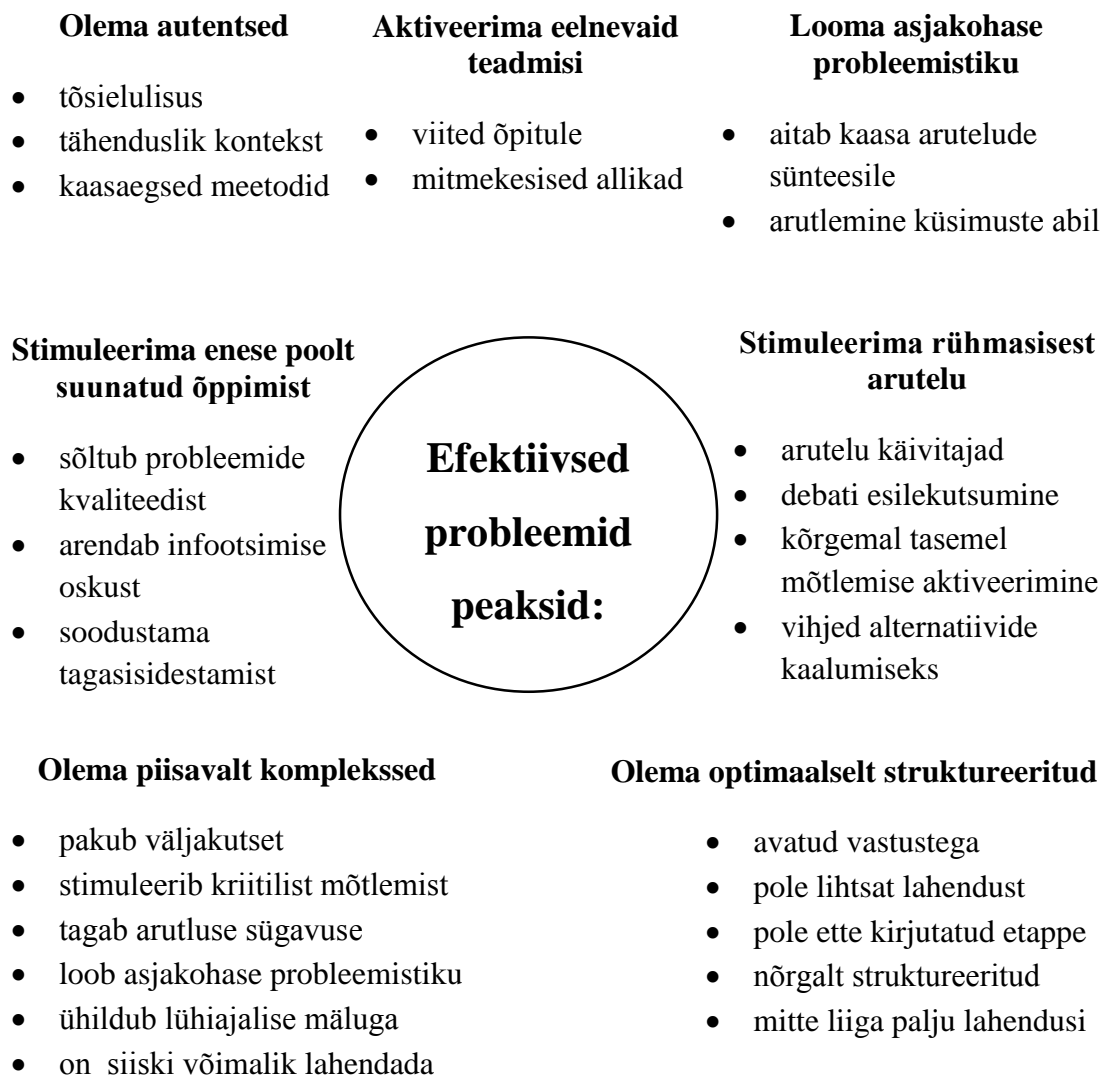
- loob laialdase ja paindliku teadmistebaasi;
- arendab probleemide lahendamise oskust;
- arendab iseseisvaks ja elukestvaks õppeks vajalikke oskusi;
- töötab grupis efektiivselt;
- õpib seesmise motivatsiooni ajel;

(Hmelo-Silver 2004: 240)

Nende eesmärkide saavutamiseks antakse õpilastele õppetöö kulgemise üle küllalt suur otsustusõigus, mis tähendab, et õpetaja on eelkõige juhendaja rollis, kes aitab õpilastel erinevaid mõttestruktuure ja kognitiivseid strateegiaid luua. Suur tähtsus on just rühmas töötamisel, mille käigus õpitakse ühise suhtluse käigus eelkõige üksteiselt. (Savery 2006: 13, Hmelo-Silver 2004: 260). Siinkohal oleks märksõnadeks reflektiivsus ja üksteise hindamine: igas lõpp- või suuremas vaheetapis tuleb kogetut ühiselt uuesti mõtestada (Savery 2006: 14). See tähendab ühtlasi seda, et probleemi käsitlemise käigus omandatud uue informatsiooni valguses tuleks uuesti üle vaadata ka varasemad seisukohad, mis

muudab teadmiste omandamise spiraalseks protsessiks, mille käigus teadmisi ka ise luuakse.

Probleemõppe keskmes on hästidisainitud probleem, mille erinevaid tahke iseloomustab järgnev joonis:



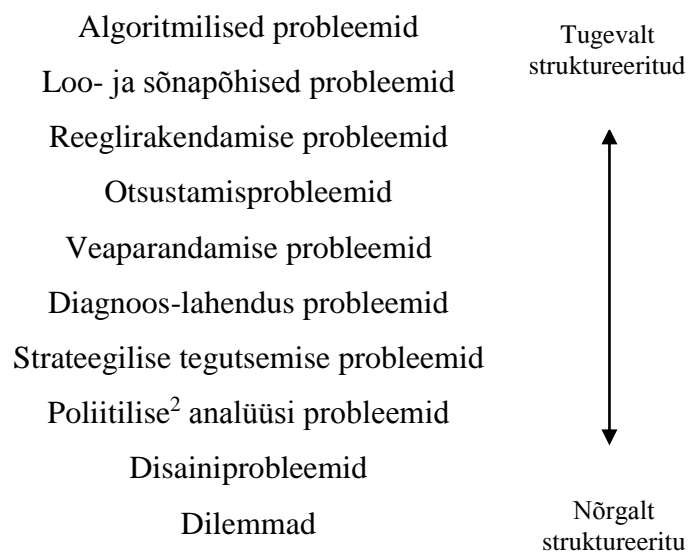
Joonis. 2.2. Efektiivse probleemi olemus (McCaffrey & Stanton 2011: 42 põhjal)

Kindlasti peavad probleemid olema elulised, et nende lahendamisel lisaks vaimsele arendamisele ka väärtus- või hoiakupõhine ning motiveeriv tulemus oleks. Ühtlasi peaks õppimine põhinema paljudel erinevatel teemadel ja distsipliinidel, et probleemide käsitlemised mitmekülgsemaks muutuksid. Mida ainetevahelisem/-ülesem probleem, seda kõrgem on selle keerukus, aga ka potentsiaalne kasutegur. Probleemõppe on seotud

eelkõige just kõrgema tasandi mõtlemisega, mis tähendab, et õpilased arendavad seostamist ja üldistamist ning analüütilisi ja kriitilise otsustamisega seotud valdkondi (Hung jt 2008: 491).

Õpilastele pakutavad probleemid peavad olema nõrgalt struktureeritud. See tähendab, et lähteülesandes ei tohi olla liialt informatsiooni ja suuniseid, mis probleemi lahendamise liiga lihtsaks teevad ja seeläbi motiveeritust vähendavad. Mida lineaarsemat ja vähemate alternatiividega lahenduskäiku ülesanded võimaldavad, seda lihtsam ülesanne on (Hung & Jonassen 2008: 8-9). Sellest lähtuvalt võib õpetaja klassi/rühma meetodiga harjumise eesmärgil esmalt kasutada tugevamini struktureeritud, läbipaistvama lahenduskäiguga ja vähem erinevaid lahendusviise võimaldavaid probleeme.

David. H. Jonassen (2000) esitab järgneva probleemide struktureeritusel¹ põhineva tüpoloogia:



Joonis 2.3. Probleemitüüpide struktureeritus

Algoritmiliste probleemide põhielemendiks on mingit laadi vormel või protseduur, mida tuleb probleemi lahendamiseks õigesti rakendada. Oluline on just see, et õpilane õige

¹ Vastavalt allikale ka selge vs määratlemata struktuuriga või vähe vs hästi struktureeritud.

² Siinkohal peetakse poliitilisust silmas mõiste laiemas tähenduses: kui ühiskondlike suhete loomise, taastootmise ja muutmise praktikad, mille kese asub ühiskondlikes institutsioonides.

lahendusstrateegia ära tunneks ning vormelit mingil moel vastavalt olukorrale muutma peaks. (Pedaste 2011: 11)

Loopõhistes probleemides esitatakse probleemsituatsioon konteksti asetatud tekstina, mida täiendab visuaalne materjal. Esmalt peavad õppijad informatsiooni analüüsima ja sellest võtmelemendid leidma. Seejärel peavad nad valima ühel või mitmel vormelil põhineva lahendusstrateegia, samal ajal selle strateegia asjakohasust hinnates. Seda tüüpi probleemid on algoritmilistega võrreldes oluliselt elulähedasemad ning esindavad ühtlasi üldhariduskoolides kõige levinumat probleemitüüpi. Tüüpiliseks näiteks on tekstülesanded matemaatikas. (Jonassen 2011: 97)

Reeglirakendamise probleemid on selles osas sarnased algoritmiliste probleemidega, et mõlemal juhul tuleb ülesande sooritamiseks leida mingi algoritm. Erinevus seisneb selles, et reegliskasutamise probleemide puhul on võimalikud mitmed lahenduskäigud ning lisaks lahenduse leidmisele on oluline leida parim lahendus (Jonassen 2011: 98). Näiteks võib tuua male, millel on iseenesest lihtsad reeglid, kuid nende optimaalne rakendamine on väga keerukas. Reegli induktsiooni puhul peavad õpilased mõne elemendi põhjal indutseerima, kuidas süsteem üldiselt töötab.

Otsustamisprobleemid seisnevad erinevate tagajärgedega alternatiivide valimises. See tüüp on eelnevatest keerukam, kuna sisaldab erinevate lahenduste puhul eeliste ja puuduste kaalumist, kusjuures vastuse õigsus sõltub valitud vaatepunktist. Kuigi sisult normatiivne, rõhutavad ratsionaalsed arutluskäigud võrdlemist, vastandamist ning plusside ja miinuste vaagimist, samas kui argisem arutluskäik toetub eelnevatele kogemustele ja narratiividele. (Jonassen 2011: 98)

Veaparandamise probleemide puhul on mitu võimalikku lahenduskäiku, kuid eesmärk on väga selge. Erinevalt reegliskasutamise probleemidest pole lahenduse leidmiseks lihtsaid reegleid ja lahenduskäigud tuleb järk-järgult katsetamise kaudu leida. (Jonassen 2011: 98)

Diagnoos-lahendus probleemid on sarnased vigade otsimise probleemidele, kuid situatsioonid on komplekssemad ja on suur arv võimalikke lahendusi. Lahendaja peab iga konkreetse vaheetapi lahenduseni leidma tee, mis oleks analoogne varasemate

vaheetappide puhul valitutega. Tüüpilise näitena võib tuua haigusjuhtude lahendamise meditsiinis. (Pedaste 2011: 12-13)

Strateegilise tegutsemise probleemid on sarnased vigade otsimise probleemidele, kuid erinevad selle poolest, et situatsioon muutub ajas, mis tähendab, et muutuvad ka tingimused ning lahenduskäiku tuleb vastavalt sellele kohandada. Tihti rakendatakse ka ajalisi piiranguid. (Jonassen 2011: 98)

Veelgi komplekssemad on poliitilise analüüsi probleemid, mille puhul tuleb lisaks olude muutumisele arvesse võtta ka varasemaid otsuseid. Lisaks sellele on eesmärk häguselt defineeritud (Jonassen 2011: 99). Tüüpilisteks näideteks võiks olla riigi energiapoliitika üle arutlemine või vastuvõetud kohtuotsuste põhjendamine juuraõppes.

Disainiprobleemid on ühed keerulisemad, kuna neil on mitmetähenduslikud eesmärgipüstitused, pole kindlat lahendusteed ning nad ühendavad erinevaid teadmisisvaldkondi. Disainiprobleemide puhul pole tihti võimalik eristada õigeid ja valesid lahendusi ning peamiseks kriteeriumiks on kontekstuaalne sobivus. (Pedaste 2011: 13)

Kõige keerukam ja nõrgemini struktureeritud probleemitüüp on dilemma, kuna selles pole isegi parim lahendus parim kõigi jaoks. Õpilastel tuleb dilemma puhul analüüsida probleemi puudutavaid isiklikke, ühiskondlikke, eetilisi ja teaduslikke aspekte, et leida enamikele probleemi osapooltele sobiv lahendus. (Jonassen 2011: 99)

2.3.2. Projektõpe

Blumenfeld jt defineerivad (1991: 371) projektõpet kui laiaulatuslikku perspektiivi, mis keskendub õpetamisele läbi viisi, mille kaudu õpilane pannakse midagi uurima. Autorid lisavad, et selle raamistiku sees otsivad õpilased küsimuste küsimise ja rafineerimise, ideede üle arutlemise, ennustuste tegemise, tegevuskavade ja/või eksperimentide disainimise, andmete kogumise ja analüüsimise, järelduste tegemise, oma mõtete ja avastuste teistele edastamise, uute küsimuste ja artefaktide loomise kaudu lahendusi ebatavalistele probleemidele.

Projektõpe asetab õpilase realistlikesse, kontekstualiseeritud probleemilahenduslikesse keskkondadesse, mis muudab õppimise elulähedasemaks. Kuna projekt on kestuselt pikk,

hoiab see õpilase pikema perioodi vältel suunatud ja aktiivses tegevuses ning tipneb tihti millegi „käegakatsutavaga”, mis õpilaste motivatsioonile suurt mõju avaldab (Blumenfeld jt 1991: 373).

Õpilased loovad projekti käigus ühiselt ning koostööd arendades autentset materjali, hinnanguid ja tõlgendusi, mis on õpilaste eneste poolt suunatud ja eesmärgistatud, kusjuures õpetajad on seejuures eelkõige toetavas, mitte suunavas rollis (Siksen & Tiantong 2013: 204).

Selles valguses nähaksegi projektõpet kui instruktiivset tehnikat, mille kaudu tähenduslikud ülesanded saavad õpilase jaoks teadmiste loomise ning kriitilise mõtlemise kontekstiks ja stiimuliks (Siksen & Tiantong 2013: 204). Õppeprotsessi käigus püütakse arendada eelkõige edasises elus vajalikke metakognitiivseid oskusi, mille kaudu õppija arendab oskust hinnata, mida ta oskab ja mõistab ning kuidas teised omakorda teda mõistavad (Valk 2000: 243), kusjuures jällegi oleks märksõnadeks reflektiivsus ja üksteise tagasisidestamine.

Projektõppe üheks tugevuseks ongi vastavalt eesmärgile ja vajadusele võimalus kaasata kõiki intelligentsustüüpe kõnetavaid ja arendavaid tegevusi. Ühtlasi on tõestatud, et taolises õppes tõusevad nii õpilaste motiveeritus kui ka tulemused (Bas & Beyhan 2010: 367, Blumenfeld jt 1991: 372–373).

Projektidel on kaks hädavajalikku komponenti. Esiteks vajavad nad küsimust või probleemi, mis peaks tegevusi suunama. Seejärel luuakse nende tegevuste tagajärjel artefaktid või produktid, mis omakorda kulmineeruvad lõpliku produktiga, mis baasküsimusele või -probleemile vastuse annab. Seejuures võivad õpilased vastutada nii küsimuste kui tegevuste loomise eest. (Blumenfeld jt 1991: 371)

Salumaa ja Talvik (2003: 120) liigitavad võimalikke projekte kokkuvõtlikult järgmiselt:

- uurimisprojektid, mis on suunatud teadmiste hankimisele;
- teostusprojektid, mis on seotud uue objekti loomisega või ürituse ettevalmistamisega ja läbiviimisega;

- hindamisprojektid, mis tegelevad olemasolevate sotsiaalsfääri nähtuste, eksperimentide või läbi viidud muudatuste hindamisega ja ettepanekute tegemisega.

Tavapäraselt on projektõpe plaanitud rühmatööna, „kus ei osale õpilased mitte individuaalselt, vaid ühtse projektirühmana, kus peab projekti koostama, planeerima, teostama ja esitama aruande“ (Salumaa & Talvik 2003: 117). Hea viis projekti kokkuvõtmiseks on näiteks klassisisene ettekanne, mis võib saada edasise arutelu ja tagasiside aluseks.

Nagu näha, on probleemõpe ja projektõpe olemuselt väga sarnased. Suurimaks erinevuseks ongi mingi kindla produkti valmimine projektõppes, mis tähendab, et eesmärgid ja protseduuride järgimine on konkreetsemat laadi. Ühtlasi on õpetaja roll projektõppe puhul veidi aktiivsem, kuna ta on rohkem suunavas ja tagasisidestavas rollis. (Savery 2006: 16)

2.4. Käsitletud lähenemiste koondiseloormus

Peatükis käsitletud lähenemised ja kontseptsioonid ei anna õpilaskesksust silmas pidades kõigist õpetaja käsutuses olevaist võimalustest kindlasti ammendavat ülevaadet, kuid võiks olla heaks terviklikult sidusaks lähtepunktiks gümnaasiumi eesti keele kursuste planeerimiseks ja elluviimiseks. Peamiste pidepunktidenä, mille üldisemaks eesmärgiks on olukord, kus koolis omandatud teadmiste ülekanne ja rakendamine toimuks ka väljaspool klassiruumi, võiks silmas pidada järgnevaid aspekte:

- õppetöö aluseks on õpilase enese poolt teadvustatud ja suunatud (elukestev) õppimine, mis tähendab erinevate tekstide mõistmiseks metakognitiivsete mõttestruktuuride ja käitumismudelite loomist;
- vastavate struktuuride ja mudelite loomiseks tuleb õpilastele pakkuda erinevaid metakeeli, mille abil nähtusi süsteemselt ja teadvustatult analüüsida;
- metakeele omandamisel ja analüüsimisel tuleks liikuda lihtsamalt ehk tekstuaalselt tasandilt keerulisemale ehk kontekstuaalsele tasandile;

- analüüs peaks lähtuma hermeneutilisest lähenemisest, milles tervikut uuritakse osade ning osi terviku kaudu, kusjuures iga uus teadmine rekonstrueerib tagasivaateliselt eelnevaid teadmisi;
- õppimine peaks toimima autentses ja asjakohases kontekstis, mis tähendab eluliste tekstiliikide käsitlemist, ühiselt ja koostöös õppimist ning õpitu üle reflekteerimist, kuna tähenduste taasloomine on ühiskondlik protsess ning võimaldab näha arvamuste paljusust;
- õpilased on lähenemisnurka valides erinevad ja õpilase arusaam süsteemsusest võib erineda õpetaja omast, mistõttu on oluline rõhutada võimalike lahenduste paljusust, seda eriti õpilase enda poolt suunatud õppetöö ja loovülesannete puhul;
- tekstide tekstuaalsete tähendustasandite kõrval on oluline ka ühiskondliku ja kultuurilise konteksti kriitiliselt positsioonilt tõlgendamine, et õpilane taipaks tähendusloome ühiskondlikku olemust ning mõistaks, miks mingi nähtus esineb ning kuidas ja miks see toimib;
- üldistusvõime suurendamiseks ning õppetöö eesmärgistatuse paremaks edastamiseks tuleks – kesksetest teemadest ja ideedest lähtudes – lõimida erinevaid teadmisvaldkondi. See tähendab kitsamate teemade asetamist suuremasse ühiskondlikult tähenduslikku konteksti ning vastassuunaliselt ka abstraktsemate teemade näitlikustamist kitsamas ja õpilasele elulisemas kontekstis. Ühtlasi tähendab see õppetöö organiseerimist ainete piire ületavate kesksete mõistete ja ideede ümber.

3. TÖÖKAVA 10. KLASSI EESTI KEELE KURSUSTELE

Antud peatükis luuakse – eelmistes peatükkides vaadeldud Gümnaasiumi riikliku õppekava rõhuasetustest ning õpilaskeskse ja lõimitud lähenemise pidepunktidest lähtudes – üldisem õpetaja töökava ja seda näitlikustav õppevara 10. klassi emakeelekursustele. Selleks tuleks aga esmalt vaadelda kursuste „Keel ja ühiskond“ ning „Praktiline eesti keel I“ kajastamist kehtivas õppekavas. Veidi kriitilisem pilk heidetakse õpilaskesksuse ja lõimingu aspektist ka kursuste tarbeks loodud olemasolevatele õppematerjalidele. Õppekava puhul pööratakse tähelepanu eeskätt õppe- ja kasvatuseesmärkidele ning soovitud õpitulemustele, kuna (vähemasti ideaalis) kajastub nende saavutamine gümnaasiumi lõpetamisel ka eksamitulemuses.

3.1. Kursuste „Keel ja ühiskond“ ning „Praktiline eesti keel“ ülevaade

Õppekava näeb eesti keelt kui üht keskselt õppeainet, milles käsitletavad teemad ja omandatavad oskused loovad eelduse kõigi õppeainete edukaks omandamiseks. Kuigi seejuures peetakse silmas eelkõige praktilist keelepädevust, nähakse eesti keele õppimisel ka olulist rolli metakognitsiooni ja kriitilise mõtlemise arendamisel. Sellest lähtuvalt taotletakse (KKAK: 4) gümnaasiumi keelekursustega, et õpilane:

- 1) valdab eesti kirjakeelt ning kasutab seda korrektselt kõnes ja kirjas;
- 2) on keeleteadlik, tajub keelt oma identiteedi osana, analüüsib ning hindab kriitiliselt keele muutumise tendentse ja nüüdisolukorda;
- 3) tunneb tüüpilisi suhtlusolukordi, oskab valida suhtluskanalit ning suhtleb eesmärgipäraselt, kasutades konteksti sobivat suulist ja kirjalikku keelt;
- 4) tunneb tekstiliikide erinevusi ning oskab eri liiki tekste lugeda, analüüsida ja koostada;
- 5) rakendab oma suhtlus- ja tekstitööoskusi nii tekstide vastuvõtja kui ka loojana;
- 6) arendab loovat ja kriitilist mõtlemist;
- 7) valib, hindab kriitiliselt ja kasutab sihipäraselt teabeallikaid.

Nimetatud eesmärkide saavutamisest lähtudes kirjeldatakse Gümnaasiumi riikliku õppekava esimeses lisas, st keele ja kirjanduse ainekavas, eesti keele aine jagunemist gümnaasiumis ja selle jagunemise loogikat järgnevalt:

Eesti keele kui õppeaine sisu jaguneb kaheks seotud, kuid tunnetuslikult erinevaks valdkonnaks: keelealasteks teadmisteks ning praktiliseks keeleoskuseks. Keelealaste teadmistega luuakse teoreetiline ja metakognitiivne alus praktilise keeleoskuse arendamisele. Ühtlasi avardavad teadmised keelest, selle kasutusest ja toimimisest õppimise, töö, isikliku ning avaliku elu valdkonnas õpilaste maailmapilti, andes ülevaate tekstide osast inimese ja ühiskonna toimingutes.

(KKAK: 5)

Neist kahest valdkonnast lähtuvalt läbitakse igal aastal üks keeleteadmiste ja üks praktilise eesti keele kursus, kusjuures keeleteadmiste kursus kas eelneb praktilisele või neid võetakse paralleelselt. Kümnes klassis on nendeks 35 ainetundi kestvateks kursusteks „Keel ja ühiskond“ ning „Praktiline eesti keel I“.

3.1.1. Ainesisu ja õpieesmärgid

Kursusel „Keel ja ühiskond“ käsitletakse põhjalikult keele kui märgisüsteemi ülesandeid ja toimimist ühiskonnas. Selleks võrreldakse eesti keelt teiste maailma keeltega ja vaadeldakse eesti keele kujunemislugu ja tänapäevast keelepoliitikat. Tähtsal kohal on keele varieerumise ja allkeelte temaatika.

Praktilise eesti keele kursustel lihvitakse kursuste jooksul järjest süveneva keerukusastmega erinevaid praktilisi oskusi. Harjutatakse kirjakeele ja teiste märgisüsteemide valdamist teksti vastuvõtu ja loomise oskuste ning neid siduva vahenduoskuse koostoides. Vaadeldakse erinevaid tarbekirjanduse žanre ja neile iseloomulike eesmärgi ning struktureeritust. Rõhku pööratakse intertekstuaalsusele, viitamise, tsiteerimisele ja refereerimisele. Arendatakse nii kuulamis-, kõnelemis- kui kirjutamispädevust, kusjuures tähtsustatakse suhtlussituatsioonile sobiva tooni ja stiili valimist.

Ükskõik, kuidas vastavalt vajadusele või eesmärgile töökava või õppevara koostada ning õppemeetodeid valida, tuleb kokkuvõttes kindlasti lähtuda ka õppekavast ning soovitatavatest õpitulemustest. Kursuse „Keel ja ühiskond“ lõpetamisel õpilane:

- 1) mõistab keele rolli, funktsioone ja tähendust ühiskonnas;
- 2) tunneb eesti keele erijooni teiste keeltega võrreldes;
- 3) mõistab allkeelte ja keele varieerumise olemust;
- 4) tunneb suulise ja kirjaliku keele norme ning etiketti;
- 5) oskab eakohasel tasemel analüüsida ajastuomaseid keelenähtusi.

(KKAK: 6)

Kursuse „Praktiline eesti keel I“ lõpetamisel õpilane:

- 1) argumenteerib veenvalt ja selgelt ning kaitseb oma seisukohti suuliselt ja kirjaliku arutleva teksti vormis;
- 2) koostab levinumaid tarbetekste;
- 3) oskab ühe alusteksti põhjal koostada referaati ja kokkuvõtet, vältides plagiaati;
- 4) tunneb põhilisi elektroonilise infootsingu võimalusi ning kasutab neis leiduvat infot oma tekstides;
- 5) oskab kasutada elektroonilisi ja paberil sõnaraamatuid;
- 6) on kinnistanud ja parandanud oma õigekirja- ja kirjakeeleoskust.

(KKAK: 8)

3.1.2. „Keel ja ühiskond“ õpik

Hetkel on ainsaks kursuse „Keel ja ühiskond“ tarbeks loodud õpikuks kursusega samanimeline, kirjastuse Künnamees 2012. aastal ilmunud õpik. Õpikut iseloomustab hästi katkend õpiku tagaküljel olevast tutvustusest:

„Keel ja ühiskond“ esitab sissejuhatuse keeleteaduse uurimisvaldkonda, keskendudes eesti keelele, kuid tuues palju näiteid ja paralleele ka teistest keeltest. Raamatu autorid on Tartu Ülikooli teadlased.

(Ehala jt 2012)

Tõepoolest, keeleteaduslikus plaanis on tegemist väga tõhusa ja sisutiheda materjaliga, mis põhimõtteliselt võtab kokku kõrgkooli lingvistika baaskursused, ning selles osas ei saa õpikule midagi ette heita. Küll aga võiks küsida, kui kohane on taoline akadeemiline ja üsna erialaspetsiifiline lähenemine kümnenda klassi õpilasele, kelle jaoks on tegemist valdavalt uue materjaliga?

Õpik jaguneb neljaks suuremaks osaks. Esimeses osas, millele pühendatakse 59 lehekülge, vaadeldakse keelt laiemas kontekstis (teke, liigitamine jne), kusjuures suureks ja vägagi teretulnud uuenduseks on keele käsitlemine märgisüsteemina. Teises osas käsitletakse 50 leheküljel eesti keele kujunemislugu. Kolmandas osas, mis on ühtlasi ka kõige mahukam, käsitletakse 74 leheküljel eesti keele ehitust, kuid ka näiteks keeleuniversaale, mis temaatiliselt võiks kuuluda õpiku esimesse ossa. Viimane, 28-leheküljeline osa on pühendatud eesti keele tänapäevasele seisule.

Kuigi paljudes alapeatükkides sisaldub implitsiitselt ühiskondlik mõõde, kajastub see eksplitsiitselt eelkõige vaid keele olemuse ja eesti keele tänapäevaga tegelevates peatükkides. Seda ilmestab hästi asjaolu, et keele funktsioonidele kui ühiskondlikult praktilisele ja potentsiaalselt kogu kursust raamivale teemale pühendatakse kümmele lehekülge (mis tegelikkuses sisaldavad suurepärast ja pikemat käsitlust väärivat (keele)filosoofilist materjali!), samal ajal kui ülekaalukalt kõige suurem osakaal langeb eesti keele struktuurile. Kindlasti on siinkohal oma roll õppekaval, mis kirjeldab eeldatavaid keele ja ühiskonna seoseid minimaalselt.

Tuleb silmas pidada, et ehkki paljudel õpiku teemadel on oma ühiskondlik aspekt, ei pruugi õpilane seda seost luua või märgata. Näiteks kuigi uue kirjaviisi tekkel on eesti keele arengu seisukohalt kindlasti väga tähtis osa, peaks õpilane esmalt mõistma, milline on keele roll kultuuri elujõudu silmas pidades. Terviklikuma pildi andmiseks vääriks ilmselt samuti märkimist, et 19. sajandi eesti keelearenduse alged paiknevad Euroopas levinud rahvuste, keelte ja kultuuride eluõigust propageerinud ideedes.

Siinkohal võikski suunitluselt keeleteaduslikku ja eelkõige morfoloogilis-süntaktilist lähenemist tasakaalustada keelefilosoofilise ja ideedeajaloolise semantilis-pragmaatilise mõõtme kaasamisega, et kitsalt teoreetilisele laiem kontekst anda. Näiteks millised üldisemad ideed ühe või teise arengu taga peituvad? Kuidas on keel seotud tõe

kategooriaga? Kuidas ja mis positsioonilt keele abil maailma luuakse? Mis on see, millele inimesed keele kaudu osutavad? Miks inimesed üht ja sama lauset või nähtust erinevalt mõistavad? Milline on keele esteetiline mõõde? Kas sel on roll vaid kunstis või ka igapäevaselt? Õpitu üldistumise ja praktilisemat laadi teadmiste jaoks on oluline, et õpilane mõistaks keele tähtsust ja näeks seoseid teiste valdkondadega. Õppekava järgi käsitletakse mõnda neist küsimustest põhjalikumalt küll 11. klassis, kuid siinkirjutaja arvamusel tuleks sissejuhatust teha juba „Keel ja ühiskond“ kursuse raames, kuna muidu võib õpitu jääda kontekstiks ja mitte kuigi ühiskondlikuks.

See kõik aga ei tähenda, et õpikul väärtust poleks või et see halvasti struktureeritud oleks, kindlasti mitte. Ka õppekava silmas pidades on kõik igati korrektne. Lihtsalt õpiku autorid lähtusid selle koostamisel keeleteaduslikust loogikast ning õpilaskesksust ja lõimitust silmas pidades tuleb õpikule kui kursuse lähtematerjalile veidi teise nurga alt läheneda. Nimetatud lähenemisvõimalusi käsitletakse peatükis 3.2.

3.1.3. „Praktiline eesti keel I“ töövihikud

Ka 10. klassi praktilise eesti keele vihikud, mida on kokku kolm, on 2011. aastal välja antud kirjastuse Künnimees poolt. Õpikud on üles ehitatud üsna probleemikeskselt, toetudes suurel määral avastus- ja projektõppele, mis on suur ja vajalik samm praktilisema ning kontekstisidusama keeleõppe suunas. Seda toetab ka asjaolu, et vihikud on organiseeritud läbivate teemade ümber, mis jagavad iga vihiku kolmeks teemaploki.

Iga teemaplokk jaguneb kuueks alateemaks: keeleõppe peamiste osaoskuste arendamiseks mõeldud lugemine, kõnelemine ja kirjutamine, millele lisanduvad keelestruktuuride, sõnavara- ja õigekirjajarjutused. Kuna vihik on organiseeritud kesksete teemade ümber, on kõik alateemad omavahel kenasti lõimitud ja moodustavad sidusa terviku. Ühtlasi tuleb vihiku autoreid kiita kaasahaaravate ja isikupäraste alustekstide kasutamises, mis avavad teemasid huvitavate nurkade alt.

Kui rääkida lõimingust teiste kursuste või õppeainetega, siis kursusega „Keel ja ühiskond“ haakuvad eelkõige keeleloo ning allkeelte ja stiili temaatikad. Kirjanduskursustest on sisse toodud näiteks „Tõde ja õigus“ ning valgustuskirjandus Rousseau essee näol.

Antud töövihikud on nii lõimingu kui õppemeetodeid silmas pidades vaieldamatult ühed õpilaskesksemad ja läbimõeldumad, millega siinkirjutaja tutvunud on. Seetõttu võiks neist kindlasti eeskujult võtta. Kuid kuna nad on juba ise kindlate teemade ümber lõimitud, on neid tervikuna raske „Keel ja ühiskond“ kursusega siduda.

3.2. Kümnenda klassi emakeelekursuse töökava koostamise lähtepunktid

Nagu selgus, on Künnamehe õpik „Keel ja ühiskond“ sisutihe ja küllaltki akadeemilis-teoreetiline, mis tähendab, et õppekava peegeldusena on samuti tegemist üsna teoreetilise ja ainekeskse kursusega. Kuna kursus käsitleb ühtlasi õpilasele valdavalt uudseid teemasid, on oht, et materjal ei kinnistu ja jääb laiema kontekstiga seostamata. Selle vältimiseks saaks kasutada järgnevaid meetmeid:

1. ühendada kursused „Keel ja ühiskond“ ning „Praktiline eesti keel I“ üksteist toetavaks ühendkursuseks;
2. ehitada kursus üles mitte aine sisemise loogika, vaid lõimingu põhimõtetest lähtuvalt;
3. rakendada ka teoreetiliste teemade puhul probleem- ja projektõpet.

Kahe emakeelekursuse ühendamine annaks võimaluse teoreetiliste teadmiste omandamiseks praktiliste teemade ja tegevuste abil, mis tasakaalustaks kursusi omavahel. Sellisel juhul käsitletakse keele ja ühiskonna seoseid 35 tunni asemel 70 tunni jooksul, mis tähendab, et materjal oleks hajutatam ja saaks kauem settida. Ühtlasi oleks see kooskõlas õppekavaga, kuna ka seal on toodud võimalus käsitleda kursusi paralleelselt.

Nagu mainitud, on käesoleval juhul kindlaks eesmärgiks kasutada baasmaterjalina Künnamehe „Keel ja ühiskond“ õpikut, sest kool võib selle juba soetanud olla ning on hea, kui õpilastel on võimalus sellele toetuda. Kui aga tahta kursus üles ehitada õpilaskesksema lõimingu põhimõttest lähtuvalt, tuleks õpik dekonstrueerida ja organiseerida tähenduslikemate teemade ja ideede ümber. Samuti oleks hea eesti keele struktuuri puudutavad teemad kursuse peale ära hajutada ning hiljem kordavas osas tervikuna kokku võtta. Sellele vastavalt võiks kursus jaguneda keele funktsioonidest ning

laiemast transdistsiplinaarsest kultuurikontekstist lähtuvalt seitsmeks suuremaks (meta)teemaplokiks, millega ühendatakse sobivad praktilise eesti keele teemad:

1. „Keel kui süsteem“;
2. „Keel kui inimliigi ühine eripära“;
3. „Keel kui identiteet“;
4. „Keel kui loogika“;
5. „Keel kui kunst“;
6. „Keel kui mõjutamisvahend“;
7. „Kokkuvõtvalt keelest“.

- Metateema „Keel kui süsteem“ lõimib ja annab gümnaasiumiastme keele ja kirjanduse ainete teoreetilised baasteadmised ning arendab metakognitiivseid pädevusi tekstide ja märgisüsteemide ning neid moodustavate osade funktsioonide analüüsi ja sünteesi kaudu.
- Metateema „Keel kui inimliigi ühine eripära“ asetab inimkeele võimalikult laia konteksti, vaatleb selle kõige üldisemaid seaduspärasusi ning uurib kuivõrd on keel seotud maailmatunnetusega. Viimane valdkond oleks samas ka sillaks keele universaalsuse ja järgmises plokis käsitletava partikulaarsuse vahel.
- Metateema „Keel kui identiteet“ asetab keele omakorda kitsamasse konteksti: vaatleb eesti keele arengulugu ning selgitab keele ja ühiskondlike olude rolli nii kollektiivse kui individuaalse identiteedi formeerimisel.
- Metateema „Keel kui loogika“ avab keele ja abstraktse ning narratiivse mõtlemise seosed, arendab süsteemse argumenteerimise oskust ja käsitleb keele, tõe ning usaldusväärsuse vahekorda.
- Metateema „Keel kui kunst“ avab keele mitmetähenduslikku ja metafoorset olemust ning vaatleb tõsiteadusliku ja kunstilise suhet.
- Metateema „Keel kui mõjutamisvahend“ võtab kokku eelnevates teemades algatatud keelelise reaalsuse konstrueerimise, esitamise ja taastootmise probleematika.
- Metateema „Kokkuvõtvalt keelest“ võtab kokku kogu kursuse jooksul käsitletu ning vaatleb selle taustal eesti keele olemust ja positsiooni.

Nagu üldpilgul näha, kattuvad paljud teemad ja tegevused oma sisult osaliselt, mis on taotluslik. Taoline spiraalne lõiming võimaldab kompleksseid teemasid käsitleda osade kaupa veidi erinevate nurkade alt ning samas põhiteadmisi ja –oskusi täiendada. Nii

näiteks toetab esimeses metateemas omandatud analüüsioskus kollektiivse identiteedi jaoks vajalike kategooriate leidmist, mis omakorda näitab, kuidas erinevad ühiskonnagrupid erinevate allkeelte abil maailma konstrueerivad, mis omakorda laseb vaadelda, kuidas selle abil inimeste käitumist mõjutatakse. Praktilise eesti keele poolelt võib tuua näite teemaplokist „Keel kui loogika“, mille ühes alateemas vaadeldakse esmalt argumentatsiooni, mida omakorda rakendatakse järgmises alateemas referaadi koostamisel ning mis lõpliku vormi omandab plokis „Keel kui kunst“ väitluse kaudu. Kirjeldatud spiraalne käsitusviis annab ühtlasi õpetajale vabaduse plokke ja alateemasid moodulitena vastavalt vajadusele ja soovile ümber paigutada. Teemaplokkide sisu avatakse täpsemalt järgnevas alapeatükis.

Hariduse esmaseks eesmärgiks on terviklikult arenenud inimese ettevalmistamine iseseisvaks ühiskondlikuks eluks. See tähendab, et mistahes aine või kursuse juures peaks rõhk olema aineõppe kaudu metakognitsiooni, st analüüsi- ja sünteesivõime ning iseenese õppimise suunamise arendamisel. Just seeläbi omandab inimene mõttemudelid, mille abil kõige erinevates olukordades toime tulla ning mis annavad elukestva õppe ideaalile praktilise mõõtme. Selle toetamiseks on iga teemaploki lõppu jäetud eraldi kokkuvõttev ja kordav teema, kus õpilased omandatu üle reflekteerivad.

Infoühiskonnas elamine tähendab, et materjali, mida analüüsida või sünteesida, on meeletult palju. Seetõttu on oluline allikate kriitiline hindamine, mis eeldab põhjendatud argumentatsiooni ja keeleliste mõjutusvahendite äratundmist ning üldiselt diskursianalüütilise mõtlemisviisi omandamist. Ühtlasi sõltub ühiskondlik toimetulek suuresti suhtlemisest, mistõttu on tähtis, et koolis harjutataks suhtluskonteksti hindamist, sellele vastavalt korrektse stiili ja tooni valimist ning nii suulist kui kirjalikku eneseväljendamist.

Nagu selgus teises peatükis, on heaks viisiks metakognitsiooni, diskursianalüütilise mõtlemise ning suhtlemispädevuse arendamiseks probleemipõhine lähenemine õppetööle. Selleks kasutatakse probleemõppel põhinevat rühmatööd nii tunnis kui ka pikemates tunnivälistes projektides, mille teemavalikutes arvestatakse nii õpilaste eripärade kui huvidega. Konkreetsematest viisidest, kuidas seda rakendada, tuleb samuti juttu juba järgmises alapeatükis.

3.3. Ühendkursuse töökava

Kuna tegemist on mahuka, 70-tunnise kursusega, tuuakse antud peatükis esmalt välja kursuse üldisem kava, mida hiljem eraldi teemaplokkidele pühendatud alapeatükkides detailsemalt avatakse.

Kursuse üldiseks eesmärgiks on luua seosed keele ja õpilaste igapäevaelu vahel ning aidata õpilast mõista keele väga mitmekülgset ja olulist rolli maailma mõtestamisel ning kogemisel, mis võiks aidata kaasa nii eesti keele aine kui ka laiemalt humanitaaralade väärtustamisele. Praktiliselt poolelt on eesmärgiks eelkõige suhtluse situatiivsuse mõistmine, erinevate tekstižanrite valdamine ning õpioskuste arendamine. Iga teemaploki juurde on mõeldud erinevad lugemis-, kuulamis- ja kirjutamisülesanded, mis tuuakse eraldi õppeelementidesse lõimituna välja käesoleva töö esimeses lisas.

Ainevaldkond: eesti keel

Klass: 10.

Kursus: Kirjandus ja ühiskond/Praktiline eesti keel I

Tunde: 70

Õppesisu:

1. Teemaploki „Keel kui süsteem“ antakse ülevaade märgisüsteemide olemusest ning näitlikustatakse lauseanalüüsi eeskju teiste märgisüsteemide analüüsil ning kogemuse ja probleemsituatsioonide struktureerimisel. Praktilise eesti keele poolelt tõlgendatakse ja täiendatakse erinevaid graafikuid, jooniseid ning reklaamtekste, tehakse ettekanne. Ühtlasi korratakse suurt ja väikest algustähte, sõna- ja lausemoodustust ning kõneviisi ja tegumoodi.
2. Teemaploki „Keel kui inimliigi ühine eripära“ antakse ülevaade keelte tekkest, levikust, liigitamisest, vastastikmõjust ja keeleuniversaalidest. Lisaks käsitletakse põgusalt teooriaid, mis peavad erinevate rahvaste ja ühiskonnagruppide keeli nende maailmapildi väljenduseks. Praktiliselt küljelt luuakse jooniseid, tehakse sissejuhatus stiili ja sõnavara kontekstisidususe

temaatikasse, arendatakse sõnavara ning harjutatakse sõnaraamatute kasutamist.

3. Teemaplokis „Keel kui identiteet“ vaadeldakse eesti keele kujunemise lugu ja seisuga tänapäeval ning keele rolli nii kollektiivse kui individuaalse identiteedi loomisel, mis ühtlasi seostub allkeelte temaatikaga. Praktiliselt küljelt koostatakse konspektiivseid tabeleid, harjutatakse täiendi ja lisandi kasutamist, vaadeldakse isikupärasemaid sõnavara- ja stiilielemente ning tekste, kirjutatakse e-kiri ja tehakse ettekanne.
4. Teemaplokis „Keel kui loogika“ käsitletakse keele ja abstraktse mõtlemise suhet, e-maailma taga peituvat keeleloogikat ja metakeelte olemust. Praktiliselt poolelt vaadeldakse argumentatsiooniga seonduvat ja arvamustekste, referaadi koostamist ning selle tarbeks info otsimist, tehakse ettekanne. Ühtlasi korratakse liitlause kirjavahemärgistust.
5. Teemaplokis „Keel kui kunst“ vaadeldakse keele mitmetähenduslikku ja metafoorset olemust, kõnekunsti eripära ja keele mängulisi võimalusi. Praktiliselt küljelt käsitletakse sõnajärje ja õigekirja seost tähenduse muutumisega, tegeletakse kõne ja väitlemisega ning luuakse keele ja märgisüsteemidega seotud keelemäng ja tehakse ettekanne.
6. Teemaplokis „Keel kui mõjutamisvahend“ käsitletakse keelt (ka folkloorses kontekstis) maailma vormijana, keskendutakse keelelistele/tekstilistele mõjutamisvahenditele, vaatepunkti ja võimu küsimusele ning meediateksti eripärale. Praktilise eesti keele poolelt analüüsitakse erinevaid kirjandusžanre, luuakse ajakirjandustekste ja manifest ning tehakse ettekanne.
7. Teemaplokis „Kokkuvõtvalt keelest“ võetakse kogu kursus tagasivaateliselt kokku ning tehakse lõplikud üldistused laiemalt keele ning konkreetsemalt eesti keele olemuse ja eripära kohta.

Teemaplokk	Alateemad			
Keel kui süsteem	Märgid	Keel kui esmane märgisüsteem	Keele funktsioonid	Kordamine
Keel kui inimliigi ühine eripära	Ja alguses oli sõna	Erinev, kuid sarnane	Relativism ja kontekst	Kordamine
Keel kui identiteet	Eesti keele lugu	Ühiskondlik identiteet	Enesekirjeldus	Kordamine
Keel kui loogika	Abstraktne mõtlemine ja modaalsus	Argumenteerimine ja arvamus	Metakeel	Kordamine
Keel kui kunst	Mitmetähenduslikkus ja metafoorsus	Kõnekust	Keelemäng ja meelelahutus	Kordamine
Keel kui mõjutamisvahend	Sõna vägi	Keeleline reaalsus	Meediakeel	Kordamine
Kokkuvõtvalt keelest	Mis on keel?		Eesti keele eripära ja võrdlus teiste keeltega	

Tabel 3.1. Ühendkursuse töökava üldisem jaotumine

Õpitulemused:

Kursuse lõpetamisel õpilane:

- mõistab keele rolli, funktsioone ja tähendust ühiskonnas;
- tunneb eesti keele erijooni teiste keeltega võrreldes;
- mõistab allkeelte ja keele varieerumise olemust;
- tunneb suulise ja kirjaliku keele norme ning etiketti;
- oskab eakohasel tasemel analüüsida ajastuomaseid keelenähtusi;
- argumenteerib veenvalt ja selgelt ning kaitseb oma seisukohti suuliselt ja kirjaliku arutleva teksti vormis;
- oskab analüüsida erinevaid märgisüsteeme ja lihtsamaid kultuuritekste;
- oskab leida erinevates nähtustes sarnast ning sarnastes erinevat;
- koostab levinumaid tarbetekste ja oskab neid struktureerida;
- oskab ühe alusteksti põhjal koostada referaati ja kokkuvõtet, vältides plagiaati;
- tunneb põhilisi elektroonilise infootsingu võimalusi ning kasutab neis leiduvat infot oma tekstides;

- oskab kasutada elektroonilisi ja paberil sõnaraamatuid;
- on kinnistanud ja parandanud oma õigekirja- ja kirjakeeleoskust.

Õppematerjalid:

- Ehala, M., K. Habicht, P. Kehayov, A. Zabrodskaja 2012. Keel ja ühiskond. Kirjastus Künnamees

Õpetajale lisamaterjale:

- Barthes, R. 2004. Müüt tänapäeval. – *Mütoloogiad*. Tallinn: Varrak, lk 225–291
- Danesi, M., P. Perron 2005. Kultuuride analüüs. Tallinn: Kirjastus Valgus
- Ehala, M. 2000. Kirjutamise kunst. Kirjastus Künnamees
- Ellis, M. J. 1993. Language, thought, and logic. Evanston: Northern University Press
- Grauberg, E. 1996. Loogika, keel ja mõtlemine. Tallinn: Tallinna Bakalaureuse Erakool
- Hennoste, T. 2003. Eesti sotsiolektide seisund. Tartu: Tartu Ülikool
- Johnson, M., G. Lakoff. 2011. Metafoorid, mille järgi me elame. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus
- Lotman, J. 2006. Kultuurisemiootika. Teine trükk. Tallinn: Olion
- Reicher, S. 2004. The Context of Social Identity: Domination, Resistance and Change. *Political Psychology*, 25/6, lk 921-945
- Sarapik, V. 1999. Keel ja kunst. Tallinn: Underi ja Tuglase Kirjanduskeskus
- Hamilton, E., D. Schiffrin, D. Tannen 2001. The Handbook of Discourse Analysis. Malden: Blackwell Publishers Inc

3.3.1. Teemaplokk „Keel kui märgisüsteem“

Teemaploki eesmärgiks on pakkuda õpilasele maailma (metakognitiivseks) mõtestamiseks uut laadi analüütilist lähenemist, mis põhineb kommunikatsioonimudelil, keelel kui süsteemil ning selle analüüsil. Õpilasele tutvustatakse laiemat käsitlust teksti mõistest, mis läbi tuleb nähtavale kaasaegse ühiskonna multimodaalne olemus. Kuna tegemist on õpilastele uudse käsitusviisiga, liigutakse lihtsamalt keerulisemale, st

märkidelt kui üksikutelt elementidelt märgisüsteemidele ja tekstidele ning nende kasutamisele suhtluses. Konkreetseid õppemeetodeid ja lõimingut näeb lisas 1.1.

Kesksed küsimused ja probleemid:

- Mis on keel?
- Millele keeles osutatakse?
- Mis iseloomustab keelt kui märgisüsteemi?
- Kuidas keel ja teised märgisüsteemid suhestuvad?
- Mis on tekst ja mis on kontekst?
- Kuidas suhtlus toimib?
- Milliseid funktsioone keel suhtluses täidab?
- Mis on keele ja suhtluse juures problemaatilist?

Projekt:

Projekt teemal „Märgisüsteem“ viiakse läbi rühmatööna. Õpilastele antakse ülesandeks kirjeldada mõne selgema struktuuriga märgisüsteemi ehitust, mille nad valivad kas ise või võtavad õpetaja soovitatult. Heaks variandiks on liiklusmärgid, kus jagunemine toimub näiteks ajutisteks märkideks, teekattemärgistuseks või püsivateks märkideks. Õpilased saavad kirjeldada, milline on märgi funktsioon lähtuvalt kujust (kolmnurk, ruut, romb jne), milline roll on erinevatel värvidel jne. Uurimistulemused esitatakse teemaploki kordavas osas ettekandena. Kuna tegemist on esimese projektiga, peaks õpetaja rohkem õpilasi toetama ja kontrollima ning veenduma, et õpilased suudavad uurimisstruktuuri ning tööjaotuse ise paika panna.

Alateemad:

1. Teemas „Märgid“ käsitletakse viise, kuidas inimesed maailma erinevaid märke kasutades tähtistavad ning millele need märgid päris maailmas osutada võiks. Filosoofilises plaanis oleks huvitav mainida nominalismi ja realismi ehk üldmõistete temaatikat, mis annab hea võimaluse nimede, nimetuste ja pealkirjadega seonduva, st suure ja väikese algustähe, jutumärkide ja tuletamise kordamiseks.

- Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: märk, tähistaja, tähistatav, ikoon, indeks, sümbol, lihtmärk, liitmärk, nimi, nimetus, pealkiri.
2. Teemas „Märgisüsteemid“ vaadeldakse märkide funktsioone ja suhteid osana suuremast tekstitervikust. Seda näitlikustatakse erinevate (multimodaalsete) märgisüsteemide süntagmaatilise-paradigmaatilise ehituse ning eelkõige lause moodustajate ja nende funktsioonide abil. Suur rõhk langeb visuaalsetele ja multimodaalsetele märgisüsteemidele, kuna neil on infoühiskonnas keskne roll. Keelele omasest binaarsest opositsioonist lähtudes vaadeldakse praktiliselt küljelt näiteks reklaamplakatite prokseeimikat, st elementide paigutust: tsenter-perifeeria, ülal-all, vasakul-paremal jne dihhotoomiaid, mis eristavad olulisemat ja triviaalsemat infot.
- Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: binaarne opositsioon, motiveeritus, meelevaldsus, kokkuleppelisus, tõlgendamine, paradigmaatika, süntagmaatika, tekst, konnotatsioon, Chomsky, prokseeimika.
3. Kolmas teema – „Keele funktsioonid“ – on sissejuhatus kõigisse järgnevatesse teemaplokkidesse ning vaatleb Roman Jakobsoni lingvistilis-semiootilist kommunikatsioonimudelit ja sellest tulenevaid keelefunktsioone. Sellele vastavalt saab tunnis reklaamide analüüsimise kaudu korrata erinevaid õigekirjateemasid; näiteks saatjale või kontaktile omaste funktsioonide puhul erinevate kiilude (üte, hüüund) kasutamine või rõhumäärsõnad vastuvõtjale suunatud teksti korral. See oleks ühtlasi ka sissejuhatuseks keele kui mõjutamisvahendi ja maailmavaate konstrueeriya temaatikasse.
- Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: saatja, vastuvõtja, kood, kontekst, meedium, sõnum, R. Jakobson, teatamislaad, tegumood, kindel, käskiv, tingiv, otsene, kaudne, isikuline, umbisikuline, üte, hüüund.
4. Viimases alateemas võetakse kokku kogu teemaploki jooksul käsitletu ja tehakse kohased üldistused. Ühtlasi teevad rühmad seminarides oma koduste projektide ettekanded, mida klassis ühiselt analüüsitakse.

Teema	Teoreetilised alateemad	Õpiku leheküljed	Praktilised ja õigekirja alateemad
Märgid	Märk ja märgitüübid	16-20	Nimed, nimetused ja pealkirjad. Multimodaalsus, graafilised üldistused.
Märgisüsteemid	Keel kui esmane märgisüsteem, Sõna- ja lausemoodustus.	20–25, 160–179	Multimodaalsus ja prokseeemika, joonis/plakat
Keele funktsioonid	Suhtlusmodel ja keele funktsioonid	6–15, 157–159	Multimodaalsus, joonis, reklaam.
Kordamine	Seminar/diskussioon ja projektide ettekanded märgisüsteemide analüüsi teemal		

Tabel 3.2. Teemaplokk „Keel kui süsteem“

Õpitulemused:

Teemaploki lõpetamisel õpilane:

- eristab erinevaid märgiliike ja teab nende toimemehhanismi;
- tunneb märgisüsteemi ja teksti mõiste olemust;
- oskab lihtsamaid multimodaalseid tekste, märgisüsteeme ja nende elementide funktsioone analüüsida;
- märkab ning kasutab tekstide analüüsil ja loomisel ära loomuliku keele ja teiste märgisüsteemide struktuurilist sarnasust – isomorfismi;
- tunneb keelega seotud probleeme (arbitraarsus, konnotatsioonid, mitmetähenduslikkus, kontekstisidusus jne);
- teab suhtlusmodelit ja sellest tulenevaid keele funktsioone;
- on kinnistanud õigekirjaoskust ja arendanud sõnavara.

3.3.2. Teemaplokk „Keel kui inimliigi ühine eripära“

Teemaploki eesmärgiks on asetada keel laiemasse konteksti ning näidata selle üldisemaid seaduspärasusi ja seost inimkonna arengu ning maailmatunnetusega. Ühtlasi tehakse

sissejuhatatus suhtluskontekstist lähtuvasse allkeelte ja stiili temaatikasse. Konkreetseid õppemeetodeid ja lõimingut näeb lisas 1.2.

Kesksed küsimused ja probleemid:

- Miks ja kuidas keel tekkis?
- Kuidas inimkond ja keeled levisid?
- Kuidas keeli liigitatakse?
- Millised on maailma suuremad keeled ja keelkonnad?
- Milline on eesti keele koht teiste keelte seas?
- Mida on keeltes ühist?
- Kuidas ja miks keeled muutuvad?
- Kuidas keel ja kultuur omavahel seotud on?

Alateemad:

1. Teemas „Ja alguses oli sõna“ vaadeldakse esmalt põgusalt erinevaid keeletekketeooriaid (onomatopoeetika, žestilisus, hüüatused, koordineerimine, sümboliline kultuur, kumulatiivne kognitiivne areng jne), kuna tegemist on niivõrd haruldase ja liigispetsiifilise nähtusega. Seejärel käsitletakse rahvaste ja keelte levikut. Praktiliselt poolelt lahendatakse erinevaid lugemis- ja kirjutamisülesandeid.

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: polügenees, monogenees, refuugium, algkeel.

2. Teemas „Erinev, kuid sarnane“ käsitletakse erinevaid viise keelte liigitamiseks, mis on heaks võimaluseks näiteks sõnaliike korrata ning keelepuude eeskujudel erinevate nähtuste jagunemisskeeme moodustada. Ühtlasi vaadeldakse keeleuniversaale, mis ilmestavad keele baasomadusi. Paralleelselt saab arendada õpilaste analüüsi- ja üldistusoskust, lastes neil mõne nähtuse (näiteks sõiduautode, ilukirjandusžanrite, luuletuste vms) konkreetsete esinemisvormide ühisjooni leida.

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: aglutineeriv, flekteeriv, polüsüntetiline, isoleeriv, keelkond, sugulaskeel, keelepüü, isolaatkeel, keeleuniversaal, loomulik semantiline metakeel.

3. Teemas „Relativism ja kontekst“ vaadeldakse keelerelativismi ning kultuurielativismi taustal, kuidas keel ja maailmapilt/kultuur üksteist tingivad ning kuidas keeled ja kultuurid omavahel erinevate kontaktide, prestiiži jms kaudu seotud on. Ühtlasi ilmestab see kultuuri- ja keelenähtuste kontekstuaalsust ning mõnetist problemaatilisust ühest (all)keelest teise tõlkimisel. Maailmapildi käsitlemine on heaks võimaluseks seletussõnaraamatute või etümoloogiasõnaraamatute kasutamiseks, mis näitlikustaks keelemõistete seoseid ja keele keskseid kategooriaid.

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: relativism, *lingua franca*, Sapir-Whorfi hüpotees, Wittgenstein.

4. Viimases alateemas võetakse kokku kogu teemaploki jooksul käsitletu ja tehakse kohased üldistused.

Teema	Teoreetilised alateemad	Õpiku lk	Praktilised ja õigekirja alateemad
Ja alguses oli sõna	Keele teke ja levik	26–32	Tabelid
Erinev, kuid sarnane	Keelte liigitamine ja morfoloogilised tüübid, Keeled ja keelkonnad, Keeleuniversaalid ja tüpologia.	33–38, 134–135, 43–52, 116–123	Tüpoloogiad, joonised ja tabelid, antonüümid ja sünonüümid, sõnaraamatute kasutamine
Relativism ja kontekst	Keele- ja kultuurikontaktid, Keel keskkonna peegeldajana.	38–42, 55–57, 190–199	Sõnavara ja stiil, sõnaraamatute kasutamine
Kordamine	Seminar/diskussioon		

Tabel 3.3. Teemaplokk „Keel kui inimliigi ühine eripära“

Õpitulemused:

Teemaploki lõpetamisel õpilane:

- teab keele tekke ja levimise peamisi teooriaid;

- oskab keeli üldisemate tunnuste põhjal liigitada ja seda graafiliselt väljendada;
- tunneb eesti keele sugulaskeeli;
- tunneb keelte põhilisi ühisjooni;
- mõistab keele variatiivset ja kontekstuaalset olemust;
- teab, miks keeled muutuvad;
- oskab kasutada elektroonilisi ja paberil sõnaraamatuid.
- on kinnistanud õigekirjaoskust ja arendanud sõnavara.

3.3.3. Teemaplokk „Keel kui identiteet“

Teemaploki eesmärgiks on eesti keele arenguloo ja tänapäevase seisu kaudu näitlikustada keele funktsiooni eestlaste rahvusliku identiteedi loomisel. Seejärel vaadeldakse viisi, kuidas erinevad ühiskonnagrupid kategoriseerimise, vastandamise ja üldise enesekirjelduse abil gruppidentiteete vormivad. Sellest lähtuvalt tehakse ka sissejuhatus allkeelte temaatikasse ning luuakse seosed ühiskondlike subgruppide ja sotsiolektide vahel. Lõpuks liigutakse individuaalse identiteedi ja nende paljususe temaatikale. Konkreetseid õppemeetodeid ja lõimingut näeb lisa 1.3.

Kesksed küsimused ja probleemid:

- Miks on eesti keel selline nagu ta on?
- Millised on eesti keele olulisemad sotsioperioodid?
- Millised rõhuasetused erinevatel perioodidel keelenormide ja uurimise osas valitsesid?
- Millised ühiskondlikud arengud selle tingisid?
- Milline on eesti keele tänapäevane seis võrreldes teiste soome-ugri keeltega?
- Milline on olnud keele roll eesti rahvusidentiteedi vormimisel?
- Kuidas eesti keelelist identiteeti säilitatakse?
- Mis põhimõttel ühiskondlikud identiteetid luuakse?
- Mis roll on kultuuri ja indiviidi jaoks enesekirjeldusel?
- Kas inimesel on üks või mitu identiteeti?
- Kuidas see vastavalt suhtlusolukorrale varieerub ja keeleliselt väljendub?

Projekt:

Projekt teemal „Ühiskondlik identiteet“ viiakse läbi rühmatööna. Õpilaste ülesandeks on valida üks subkultuur, näiteks punkarid, hiphopparid, hipid vms, ning kirjeldada, milliste keeleliste ja kultuuriliste vahendite abil nende identiteet luuakse. Uurimistulemused esitatakse teemaploki kordavas osas ettekandena, kus õpilased ühtlasi ka riietuvad ja käituvad valitud subkultuuri kombel.

Alateemad:

1. Teemas „Eesti keele lugu“ vaadeldakse eesti keele arenemislugu, selle erinevaid sotsioperioode ja nende tendentse, mida iseloomustatakse erinevate ajaloolis-ühiskondlike arengute abil. Kuna tegemist on üsna kirjeldava teemaga, on see heaks võimaluseks õpioskuste arendamisel erinevate konspekterimisülesannete kaudu. Eesti keele perioodide käsitlemise saab siduda eesti keele struktuuri teemadega: näiteks häälikusüsteemist õ-hääliku tekkimise puhul või vormimoodustusest murrangueesti perioodil toimunud muutuste näitel.

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: vanaeesti, murrangueesti, uuseesti, sotsioperiood, sisekadu, lõpukadu, vältevaheldus, reformatsioon, Müller, Stahl, piibel, vana kirjaviis, uus kirjaviis, Masing, Beiträge, Ahrens, Kreutzwald, Wiedemann, Hermann, Aavik, Veski.

2. Teemas „Ühiskondlik identiteet“ vaadeldakse eesti keele tänapäevast (keeleeökolooalist) seisut võrrelduna teiste soome-ugri keeltega ning viisi, kuidas kultuurid ja ühiskonnagrupid enesekirjelduse kaudu identiteeti (taas)loovad. Selleks toetutakse ühiskondliku identiteedi ja kultuurisemiootika teooriatele, mille järgi grupiidentiteet luuakse enese ja teiste kategoriseerimise ning binaarse vastandamise abil, mis saab oma väljenduse ka sotsiolektis. Praktilise keele poolelt oleks sobilik antonüümide ja ümberütelse käsitlemine vahenditena, mille abil identiteeti luua. Sotsiolektide puhul saaks rääkida (situatiivsest) sõnavarast ja stiilist, mis annab ühtlasi võimaluse näiteks sünonüümi-, antonüümi-, ja seletussõnaraamatute kasutamiseks.

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: kakskeelsus, keelepoliitika, normatiivsus, keeleökolooogia, identiteet, sotsiolekt, vaatepunkt, binaarsus, tühi

tähistaja, antonüüm, ümberütlus, pidžin- ja kreoolkeel, sotsiolekt, konnotatsioon, murre, murrak.

3. Teemas „Enesekirjeldus“ käsitletakse individuaalset identiteeti, mis saab väljenduse idiolektis ning haakub praktilise poole pealt argistiili ning täiendi ja lisandi temaatikaga. Ühtlasi sobiks siinkohal mõne isikupärasema tekstižanri, näiteks essee, motivatsioonikirja ja eluloo kirjutamise harjutamine.

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: idiolekt, täiend, lisand, kiil, argistiil, elulugu, motivatsioonikiri.

4. Viimases alateemas võetakse kokku kogu teemaploki jooksul käsitletu, tehakse kohased üldistused. Ühtlasi teevad rühmad seminarides oma koduste projektide ettekanded, mida klassis ühiselt analüüsitakse.

Teema	Teoreetilised alateemad	Õpiku lk	Praktilised ja õigekirja alateemad
Eesti keele lugu	Eesti keele kujunemine, Häälikusüsteem ja vormimoodustus	66–113	Konspekterimis- ja sõnavaraülesanded
Ühiskondlik identiteet	Keeleökoloogia ja eesti keele tänapäev, Ühiskondliku identiteedi loomine ja sotsiolekt	190–217	Sõnavara ja stiil, sõnaraamatute kasutamine, tabelid, ümbersõnastus, kõrgstiil
Enesekirjeldus	Identiteet või identiteetide paljusus?	197–198	Argistiil, lisand, täiend, kiil, CV ja motivatsioonikiri, essee
Kordamine	Seminar/diskussioon ja projektide ettekanded		

Tabel 3.4. Teemaplokk „Keel kui identiteet“

Õpitulemused:

Teemaploki lõpetamisel õpilane:

- oskab nimetada eesti keele olulisemaid sotsioperioode ja nende jooksul toimunud muutusi keeles;
- oskab hinnata eesti keele ja selle sugulaskeelte tänapäevast seisu;
- mõistab keele rolli identiteedi kujundamisel;
- mõistab allkeelte ja keele varieerumise olemust;
- on kinnistanud õigekirjaoskust ja arendanud sõnavara.

3.3.4. Teemaplokk „Keel kui loogika“

Teemaploki eesmärgiks on näitlikustada, kuidas ka üldiselt humanitaarvalda kuuluv nähtus võib olla tugevalt seotud teadusliku ning reaalvaldkonda kuuluvaga. Sellest lähtuvalt vaadetakse keele suhet tõe kategooria ja modaalsusega, argumenteerimisvõtteid ning metakeelte olemust. Konkreetseid õppemeetodeid ja lõimingut näeb lisas 1.1.

Kesksed küsimused ja probleemid:

- Mis on tõde?
- Kuidas keel tõde väljendab?
- Kas narratiivsel ja matemaatilisel mõtlemisel on midagi ühist?
- Miks on vaja argumenteerida?
- Kuidas tunde- ja faktipõhist argumenti eristada?
- Milleks meile metakeeled?
- Milline on teaduskeel?
- Kuidas pikemat teksti struktureerida?
- Kuidas internetist vajalikku infot leida?
- Kuidas olulist infot vähemolulisest eristada?

Projekt:

Projektiks on individuaalne referaat, mille teema ja sisu peab kuidagi keelega seotud olema. Tulemused kantakse ette teemaploki kordavas osas.

Alateemad:

1. Teemas „Abstraktne mõtlemine ja modaalsus“ käsitletakse keele ja tõe vahetõrget ning näidatakse, kuidas abstraktne mõtlemine ja sümbolsüsteemid on samavõrd keelelised ja narratiivsed kui matemaatilised. Selle ilmestamiseks kasutatakse süllogisme, paradokse ja vaadeldakse ka teadusparadigmade mõistet, mis selgitab hästi teadusmaailma tõekontseptsiooni. Temaatika poolest sobiks käsitleda ka lause teatestruktuuri ja näiteks loogilist positivismi, mille taotluseks on keele ühetimõistetavuse tagamine. Praktiliselt küljelt luuakse erinevaid skeeme ja kirjalik nutitelefonirakendus, korraldatakse põimlauset.
Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: vastavusteooria, kooskõlateooria, tegevusteooria, konsensussteooria, modaalsus, teadusparadigma, abstraktsioon, narratiiv, pseudokood.
2. Teemas „Argumenteerimine“ selgitatakse argumenteeritud mõttekäigu olulisust, vaadeldakse fakti- ja tunde põhise argumentatsiooniga seonduvat ja viise, kuidas neid eristada. Praktiliselt poolelt toetab seda siduvate sõnade ja fraaside harjutamine ja arvamusteksti kirjutamine, millele võib lisada ka erinevaid arvamusel põhinevaid ajakirjandusžanre.
Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: argument, demagoogia, populism, fakt, arvamus, arvamussõn, arvustus.
3. Teemas „Metakeel“ vaadeldakse kõrgema astme kirjelduskeeli, nende olulisust ning rolli igapäevase elu mõtestamisel ja toimimisel teaduskeele alusena. Sel puhul tuleks ühtlasi rääkida teaduskeele tavade, sealhulgas teatamislaadist ja tegumoodist. Teema praktiline väljund on referaadi kirjutamine, mistõttu käsitletakse ka infootsingut, tsiteerimist ja viitamist.
Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: metakeel, teaduskeel, umbisikuline, kaudne, viide, tsitaat, parafras.
4. Viimases alateemas võetakse kokku kogu teemaploki jooksul käsitletu ja tehakse kohased üldistused. Ühtlasi esitlevad ja analüüsivad rühmad seminarides üksteise ja iseenda referaate.

Teema	Teoreetilised alateemad	Õpiku lk	Praktilised ja õigekirja alateemad
Abstraktne mõtlemine ja modaalsus	Tõde, süllogismid ja paradoksid, teadusparadigmad, Lause teatestruktuur, e-maailm	186–188	Taksonoomiate loomine, joonis, põimlause
Argumenteerimine	Fakti- ja tundepõhiste argumentide kasutamine ning eristamine		Siduvad sõnad ja fraasid, arvamusteksti struktuur
Metakeel	Kõrgema astme kirjelduskeeled, teatamislaad, tegumood	157–159	Teaduskeel, referaat, infootsing
Kordamine	Seminar/diskussioon ja referaatide ettekanded keeleteemadel		

Tabel 3.5. Teemaplokk „Keel kui loogika“

Õpitulemused:

Teemaploki lõpetamisel õpilane:

- tunneb põhilisi tõeteooriad;
- mõistab, kuidas keeles modaalsus väljendub;
- oskab nähtusi nii narratiivselt kui ruumilis-skemaatiliselt kujutada;
- eristab fakti- ja tundepõhiseid argumente ja rakendab neid kohaselt;
- mõistab metakeelte olemust;
- tunneb teadusteksti žanrilist eripära;
- oskab viidata ja tsiteerida;
- oskab kokkuvõtet ja referaati kirjutada;
- tunneb põhilisi elektroonilise infootsingu võimalusi ning kasutab neis leiduvat infot oma tekstides;
- on kinnistanud õigekirjaoskust ja arendanud sõnavara.

3.3.5. Teemaplokk „Keel kui kunst“

Teemaploki eesmärgiks on näitlikustada keele mängulist ja mitmetähenduslikult metafoorset olemust, mis pole vaid ilukirjanduse materjaliks vaid leiab kasutamist kõige argisemates situatsioonides. Ühtlasi vaadeldakse, kuidas see mängulisus (ning ka õigekirjareeglite eiramine) suhtlussituatsiooni mõistmist mõjutab. Konkreetseid õppemeetodeid ja lõimingut näeb lisas 1.5.

Kesksed küsimused ja probleemid:

- Miks keel on mitmetähenduslik?
- Miks on inimeste keelekasutus metafoorne?
- Mis on metafoor, metonüümia, sünekdoohh, iroonia ja sarkasm?
- Kuidas sõnajärg, üldine lausekonstruktsioon ja komakasutus tähendust muudavad?
- Kuidas kujundlik keel meespidamisele kaasa aitab?
- Kuidas suuliselt esineda?
- Mis on mäng ja mis on keelemäng?

Projekt:

Projekt teemal „Mäng ja meelelahutus“ viiakse läbi rühmatööna. Rühmad loovad oma keelemängu, mille reeglid vormistatakse juhendi/õpetusena. Mängud esitatakse ettekandena teemaploki kordavas osas.

Alateemad:

- 1) Teemas „Mitmetähenduslikkus ja metafoorsus“ vaadeldakse igapäevase inimkogemuse kujundlikku olemust kontseptuaalsete metafooride ja kujundskeemide kaudu. Ühtlasi uuritakse mitmekordselt kodeeritud nähtusi nagu iroonia ja sarkasm, mis ilmestavad taaskord keele kontekstuaalsust. Praktiliselt poolelt sobib käsitleda eesti keele sõnajärge, liitlauset, komakasutust ja kokkulahekirjutamist, mis kõik tähenduse ja erinevate stiiliregistrite juures rolli mängivad. Ühtlasi sobiks vaadelda eesti keele käändsõna vorme, eriti kunstipärasust silmas pidades: näiteks lühike sisseütlev ja ülivõrre, i-mitmus jne.

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: konnotatsioon, metafoor, metonüümia, sünekdooh, iroonia, sarkasm, kontekst, topeltkodeeritus, kujundskeem, sõnajärg, lauselühend, liitlause.

- 2) Teemas „Kõnekunst“ vaadeldakse esmalt viise, kuidas riimi, narratiivse esituse ja muude mnemotehniliste võtete abil infot paremini meeles pidada, ning nende traditsioonilist rakendust suulises ühiskonnas. Seejärel käsitletakse kõne ja suulise esinemisega seonduvat ning rakendatakse seda praktiliselt, väideldes näiteks teaduse ja kunsti vahekorra ja vajalikkuse üle.

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: rahvalaul, vormel, algriim, lõppriim, tugisõna, narratiiv, mälu, kõne, väitlus, manifest.

- 3) Teemas „Mäng ja meelelahutus“ käsitletakse keele mängulist ja meelelahutuslikku funktsiooni, mille tarbeks vaadeldakse wittgensteinliku keelemängu mõistet ning mängu ja fiktsionaalsete lugude jutustamise eripärad olemust. Praktilise poole pealt saab näiteks harjutada ühe ja sama teksti kirjutamist erinevatest kontekstidest lähtudes ning sellele vastavalt stiili muutes. Samuti võib kirjutada väga traditsioonilistes žanrites tekste, kuid näiteks žanri reegleid eirata või ka ülepingsutatult järgida.

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: mäng, keelemäng, sõnapere, kontekst, paroodia, satiir.

- 4) Viimases alateemas võetakse kokku kogu teemaploki jooksul käsitletu ja tehakse kohased üldistused. Ühtlasi esitlevad ja analüüsivad rühmad seminarides üksteise ja iseenda keelemänge.

Teema	Teoreetilised alateemad	Õpiku lk	Praktilised ja õigekirja alateemad
Mitmetähenduslikkus ja metafoorsus	Kõnekujundite argine kasutamine ja funktsioon		Liitlause, lauselühend ja sõnajärg. Kokkulahtkukirjutamine, interpunktsioon. Hinnangusõnad, rõhumäärsõnad.

Kõnekunst	Mälu ja selle keelelised abivahendid, Kõnepidamine		Kõne, väitlus, manifest.
Mäng ja meelelahutus	Mängu eriline iseloom, keelemäng	23–24	Stiil, žanrireeglid, õpetus/juhend.
Kordamine	Seminar/diskussioon ja keelemänguprojektide esitlused		

Tabel 3.6. Teemaplokk „Keel kui kunst“

Õpitulemused:

Teemaploki lõpetamisel õpilane:

- mõistab kujundliku keelekasutuse olemust;
- mõistab sõnajärje ja komakasutuse olulisust ning mõju lause tähendust arvestades;
- oskab kujundlikku keelt kasutada õpitu meeldejätmisel;
- tunneb erinevaid kõneliike ja kõnepidamise eeskirju;
- hindab keelt meelelahutusvahendina;
- on kinnistanud õigekirjaoskust ja arendanud sõnavara.

3.3.6. Teemaplokk „Keel kui mõjutamisvahend“

Teemaploki eesmärgiks on võtta kokku eelnevates plokkides alustatu ning näitlikustada, kuidas keelt kasutatakse igapäevaselt (ka alateadlikult) erinevatest vaatepunktidest ja huvidest lähtudes diskursiivse maailmapildi kujundamisel. Selle ilmestamiseks käsitletakse folkloristlik-pragmaatiliselt usku sõna jõusse, erinevaid keelelisi mõjutusvahendeid ning meediakeelt. Konkreetseid õppemeetodeid ja lõimingut näeb lisas 1.6.

Kesksed küsimused ja probleemid:

- Milline vägi arvatakse sõnas peituvat?
- Kas müüt on vaid minevikunähtus?
- Millised on peamised tänapäeva müüdilaadsed narratiivid?
- Miks on oluline sõnu valida?
- Kuidas vaatepunkt tähendust mõjutab?
- Kuidas keel ja võim seotud on?
- Milline ajakirjandus on usaldusväärne?
- Milliseid mõjutamisvõtteid meedias kasutatakse?

Projekt:

Projektiks on reklaam, mis viiakse läbi rühmatööna. Projekti väljundiks võib olla nii trüki-, raadio-, videovõi ka näideldud reklaam. Rühmad peavad ühtlasi kirjeldama, milliseid mõjutusvõtteid kasutati ja kuidas reklaam ehitub. Reklaamide esitlus toimub teemaploki kordavas osas.

Alateemad:

1. Teemas „Sõna vägi“ vaadeldakse loitsu, tabu ja müüdi mõistete kaudu keele pragmaatilist olemust, mille abil arvatakse maailma mõjutatavat ning metafüüsiliselt seletatavat. Praktiliselt poolelt võiks teemaga sobida näiteks seletuskiri, sest kui müüt selgitab maailma ja inimese algupära, siis seletuskiri selgitab samuti mõne sündmuse põhjustatud tagajärgede algupära.
Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: loits, tabu, palve, müüt, pragmatism, Levi-Strauss.
2. Teemas „Keeleline reaalsus“ käsitletakse vaatepunkti ja reaalsuse diskursiivsuse küsimust nii erinevate ajaloolis-ühiskondlike nähtuste ja arengute kui ka argivestluse analüüsi kaudu. Ühtlasi uuritakse viise, kuidas kaasajal (mineviku)sündmusi mütologiseeritakse. Praktiliselt poolelt tegeletakse modaalverbide, rõhuliite, täiendi, määrsõnade ja rõhumäärsõnadega ning luuakse manifest.

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: vaatepunkt, müüt, diskursus, Barthes, Foucault, rõhuliide, täiend, rõhumäärsõna, modaalverb.

3. Teemas „Meediateksti eripära“ vaadeldakse ajakirjandus- ja reklaamkeele žanritunnuseid ning uuritakse, kuidas neis mõjutamisvõtted kajastuvad. Ühtlasi oleks see sissejuhatuseks 11. klassi kursusesse „Meedia ja mõjutamine“. Praktiliselt poolelt luuakse uudis ja projektina reklaam. Meediatekstide puhul sobiks rääkida ka tegusõnavormidest (näiteks isik ja aeg uudise, kaudne kõneviis spekulatiivsema ajakirjanduse puhul, otsekõne tsiteerides jne).

Mõisted, ideed ja autorid, millele tugineda: uudis, reportaaž, intervjuu, arvustus, arvamislugu, juhtkiri.

4. Viimases alateemas võetakse kokku kogu teemaploki jooksul käsitletu ja tehakse kohased üldistused. Ühtlasi esitlevad ja analüüsivad rühmad seminarides ettekannetena üksteise ja iseenda reklaame.

Teema	Teoreetilised alateemad	Õpiku lk	Praktilised ja õigekirja alateemad
Sõna vägi	Loits, tabu, müüt ja pragmatism	12–13	Seletuskiri
Keeleline reaalsus	Diskursus, vaatepunkt ja kaasaegne müüt	204–207	Reklaam, multimodaalsus.
Meediakeel	Meediateksti eripära, eesti keele tegusõna vormid		Uudis, intervjuu, juhtkiri, reklaam.
Kordamine	Seminar/diskussioon ja reklaamide esitlused		

Tabel 3.7. Teemaplokk „Keel kui mõjutamisvahend“

Õpitulemused:

Teemaploki lõpetamisel õpilane:

- mõistab arhailist/alternatiivset arusaama sõnas peituvast jõust;
- mõistab reaalsuse diskursiivset ja vaatepunktist sõltuvat iseloomu;

- mõistab, kuidas tänapäeval kvaasi/pseudomüütilisi narratiive luuakse;
- tunneb erinevaid keelelisi vahendeid, mille abil hinnangut väljendatakse;
- tunneb erinevate meediažanrite eripära ja oskab neid ka ise luua;
- oskab kriitiliselt hinnata erinevate meediatekstide ja väljaannete usaldusväärsust;
- on kinnistanud õigekirjaoskust ja arendanud sõnavara.

3.3.7. Teemaplokk „Kokkuvõtvalt keelest“

Teemaploki esimeseks eesmärgiks on võtta tagasisivaateliselt kokku kogu kursuse jooksul õpitu ning kinnistada keele funktsioonide ja olemusega seonduvat. Siinkohal võiks anda initsiatiivi õpilastele ning lasta neil välja tuua teemad ja probleemid, mis tundusid nende jaoks olevat olulisemad ja praktilisemad, ning vastavalt neisse teemadesse seminarides lisamaterjalide kaudu rohkem süveneda. Killustunud huvide korral saaks jällegi kasutada rühmadesse jagunemist, misjärel rühmad valitud valdkondades klassi minitundide vormis ise õpetaksid.

Teema teiseks eesmärgiks on lisaks eesti keele arenguloole luua tervikpilt ka eesti keele struktuurist, mida varasemalt vaadeldi hajutatult, ning võrrelda seda teiste keeltega. Ka siin võiks õpilased vastavalt eesti keele struktuuri jagunemisele rühmadesse paigutada ning lasta neil esmalt oma valdkonnaga seonduvat meenutada ja seejärel õpiku abiga ette valmistada minitund, kus üksteist ise õpetatakse. Praktilise väljundina võiks tundide jooksul käsitletust kokku moodustuda konspektiivne eesti keele struktuuri kajastav jooniste ja tabelite komplekt.

Humanitaarsema kallakuga või võimekamates klassides ja koolides võiks õppeprotsessi jällegi õpilaste endi poolt suunatuks jätta ning lasta neil keele struktuurikategooriatest lähtuvalt koolis õpitavaid võõrkeeli eesti keelega võrrelda. Vähem võimekate klasside puhul oleks õpetaja roll muidugi suurem ja õppetöö toimuks klassikalisemas vormis.

KOKKUVÕTE

Kaasaegne haridusparadigma näeb – kindlasti õigustatult – ette, et õpilane ei õpiks mitte ainult fakte, vaid arendaks ka olulisemaid pädevusi, väärtustaks erinevaid ühiskondlik-rahvuslikke nähtusi ning areneks terviklikuks indiviidiks ja kodanikuks. Sellest lähtuvalt peaks õpe olema õpilaskesksem ning aineid peaks omavahel siduma elulises, õpilasele tähenduslikus kontekstis. Käesoleva töö eesmärgiks oligi välja selgitada, kuidas üks õpetaja taolist haridusideaali teostama peaks. Küsimuse näitlikustamiseks valiti 10. klassi emakeelekursused.

Eestis on gümnaasiumiastme hariduskorralduse ühiskondlikuks väljenduseks ning vastavalt sellele ka igasuguse õppetöö planeerimise aluseks gümnaasiumi riiklik õppekava. Selle uurimisel selgus, et kehtiv riiklik õppekava on üsna ainekeskne ja üldsõnaline ega anna õpetajale õppetöö kavandamiseks kuigi selgeid suuniseid. Kuna haridusideaaliks on lõimitum ja õpilaskesksem õpe, siis sellest tulenevalt saaks õppekava ainekesksust tasakaalustada õpilaskesksemate, st kompleksõppekavade ja probleemikesksete õppekavade metoodika rakendamisega õpetaja töökavas kui õppekava viimases vaheastmes enne konkreetset õppetööd.

Sellest lähtuvalt on küsimus eelkõige lõimingu ning õppemeetodite valikus, mis peaksid arendama õpilase õpioskusi ja metakognitsiooni, ning aitama tal õpitut teiste ainetega seostada ja üldisemasse konteksti asetada. Seejuures tuleks arvestada nii ajastu kui õpilase eripäraga, mis tähendab, et suur kaal peaks olema kriitilisel ja multimodaalsel infotöötlusel ning erinevate intelligentsustüüpide arendamisel.

Et eesti keele õppimine oleks 10. klassis lõimitum juba aine enda tasandil, tuleks kursus „Keel ja ühiskond“ ühendada kursusega „Praktiline eesti keel I“. Selline lähenemine võimaldab õppida teoreetilisi teemasid praktilise tegevuse kaudu ning vastupidi. Ühtlasi saab sel viisil kirjastuse Künnamees üsna sisutiheda ja keeleteadusliku õpiku „Keel ja ühiskond“ materjali laiali hajutada pikema perioodi peale. Kursuse kavandamisel võiks

lähutada aineteülesest, (meta)teemade ümber organiseeritud lõimingust, mis loob õpitavale autentsema ja selgema konteksti ning laseb õpiku keeleteaduslikku lähenemist tasakaalustada praktilisemalt keelefilosoofilisega.

Kursuse jooksul vaadeldakse keelt kui osadeks jaotatavat märgisüsteemi; uuritakse, kuidas on omavahel seotud keel ja maailmapilt; mis roll on keelel identiteediloomes; kuidas suhestuvad keel ja tõde; mil määral on keel mitmetähenduslik ja kuidas keele abil vaatepunkti ning hinnangut edasi anda. Et õpilases kõrgemat seesmist motivatsiooni tekitada ning iseseisva õppimise harjumust kujundada, võiks rakendada projektõpet, mille raames õpilased lähtuvalt huvidest ise endale keelega seotud teemasid valivad ja neid nii koostöös kui iseseisvalt uurivad.

Õpilaskeskuse puhul pole küsimus mitte ainult töökava planeerimises, vaid ka sellele rakendamises kohase õppevara kaudu. Sellest lähtuvalt loodi igale teemaplokile õppelemendid, mis näitlikustavad ainetevahelist ja –ülest lõimingut ning probleemõppe metoodika rakendamist ülesannete koostamisel. Harjutuste käigus arendavad õpilased erinevaid retseptiivseid ja produktiivseid osaoskusi, loovat ja kriitilist mõtlemist, materjali struktureerimist, sõnavara ja õigekirja ning eelkõige avardavad oma maailmapilti. Seejuures toimub liikumine tekstuaalselt tasandilt kontekstuaalsele, lihtsalt keerulisemale.

Õppetöö kavandamisel on oluline, et planeeritu oleks oma lähtekohti arvestades teoreetiline ja metodoloogiline tervik. Käesolevas töös pakutud lahendus on vaid üks paljudest võimalikest, kuid loodetavasti loob probleemistikule lähenemisel uusi perspektiive. Teoreetiliste lahenduste edasine areng võiks olla eelkõige seotud pikemaajalise uuringuga, mis selgitaks välja, kuivõrd praktiline ja rakendatav taoline lähenemisviis on, kuidas õpilased seda hindavad ning milline on selle kasutegur õpitulemusi arvestades.

KIRJANDUS

- Abdallah, M. M. S. 2008.** Multiple ways to be smart: Gardener's Theory of Multiple Intelligences and its educational implications in English teaching and oral communication, ERIC Online Submission. ED502634, lk 19–60.
- Antikainen, A., R. Rinne, L. Koski 2009.** Haridussotsioloogia. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Aru, L., J. Jaani 2009.** Lõiming riiklikus õppekavas – vähekasutatud võimalus. – Õpetajate Leht, 19, lk 15.
- Autio, T. 2014.** The Internationalization of Curriculum research. – International Handbook of Curriculum Research. Toim. Pinar, W. F. New York: Routledge, lk 17–31.
- Bas, G., Ö. Beyhan 2010.** Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. – International Electronic Journal of Elementary Education, 2/3, lk 365–386.
- Beane, J. A. 1995.** Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. – The Phi Delta Kappan, 76/8, lk 616–622.
- Brown, A. L., A. S. Palincsar 1982.** Inducing Strategic Learning from Text by Means of Informal, Self-Control Training. – Topics in Learning and Learning Disabilities, 2/1, lk 1–16.
- Blumenfeld, P. C., M. Guzdial, J. S. Krajcik, R. W. Marx, A. Palincsar, E. Soloway 1991.** Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. – Educational Psychologist, 26, lk 369–398.
- Cope, B., M. Kalantzis 2000.** Multiliteracies. London: Routledge.
- Cope, B., M. Kalantzis 2006.** From Literacy to „Multiliteracies“: Learning to mean in the new communications environment. – English Studies in Africa, 49/1, lk 23–45.
- Cope, B., M. Kalantzis 2009.** „Multiliteracies“: New literacies, new learning. – Pedagogies: An International Journal, 4/3, lk 164–195.

DeFranco, T. C., R. A. Lonning, T. P. Weinland 1998. Development of Theme-based, Interdisciplinary, Integrated Curriculum: A Theoretical Model. – School Science & Mathematics, 98/6, lk 312–319.

Ehala, M. 2009a. Pragmaatilisema emakeeleõpetuse poole. – Õpetajate Leht, 6, lk 14.

Ehala, M. 2009b. Praktilise eesti keele õpe gümnaasiumisse. – Õpetajate Leht., 33, lk 8.

Ehala, M. 2010. Lõimingust eesti keele õpetuses – Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas 2010. Koost. ja toim. Aru, L., J. Jaani. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, lk 75–101.

Ehala, M., K. Habicht, P. Kehayov, A. Zabrodskaia 2012. Keel ja ühiskond. Kirjastus Künnamees.

EPKRÕ = Eesti põhi- ja keskkooli riiklik õppekava 1996. Tallinn: EV Haridusministeerium.

Gardner, H. 1999. Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: BasicBooks.

GRÕK = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011: <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011002> Vaadatud 12.04.2014

Gully, S. M., K. J. Ford, E. Salas, E. M. Smith, D. A. Weissbein 1998. Relationships of Goal Orientation, Metacognitive Activity, and Practice Strategies With Learning Outcomes and Transfer. – Journal of Applied Psychology, 83/2, lk 218–233.

Hmelo-Silver, C. E. 2004. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? – Educational Psychology Review, 16/3, lk 235–266.

Hudson, B. 2003. Approaching educational research from the tradition of critical-constructive didaktik. – Pedagogy, Culture & Society, 11/2, lk 173–187.

Hung, W., D. H. Jonassen, R. Liu 2008. Problem based learning. – Handbook of Research on Educational Communications and Technology: Third Edition. Toim. Spector, J. M. London: Taylor & Francis Group, lk 485–506.

Johnson, J. A., H. W. Collins, V. L. Dupuis, J. H. Johansen 1991. Introduction to the foundations of American education (8th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Jonassen, D. H. 2000. Toward a design theory of problem solving. – Educational technology research and development, 48/4, lk 63–85.

- Jonassen, D. H., W. Hung 2008.** All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2/2, lk 6–28.
- Jonassen, D. H. 2011.** Supporting Problem Solving in PBL. – *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 5/2, 95–119.
- KKAK** = „Keel ja kirjandus“ ainekava 2011: <https://www.riigiteataja.ee/aktalisa/0000/1327/2925/13275399.pdf#> Vaadatud 12.04.2014.
- Kozhevnikov, M. 2007.** Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style. – *Psychological Bulletin*, 133/3, lk 464–481.
- Kress, G. 2010.** *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Krull, E. 2000.** *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E., K. Trasberg 2006.** Changes in Estonian general education from the collapse of the Soviet Union to EU entry. ERIC Online Submission, ED495353, lk 1–19.
- Krull, E. 2009.** Õppekavaülesed ideed Eesti õppekavades. – *Haridus*, 11/2, lk 34–41.
- Kuusk, P. 2008.** Õppekava integratsiooni võimalusi. – http://www.oppekava.ee/images/3/37/L%C3%B5imingualane_juhendmaterjal_31_03_09.pdf Vaadatud 11.03.2014.
- Kuusk, P. 2010.** – Õppeainete seostamisest õppekava lõimingu kontekstis. – *Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas 2010*. Koost. ja toim. Aru, L., J. Jaani. Tartu: Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus, lk 6–62.
- Kõiv, P., K. Lamesoo, Ü. Luisk 2010.** Õppekava läbivate teemade rakendamine. – *Haridus*, 4, lk 2–10.
- Lakoff, G. 1987.** *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levin, T., Y. Nevo 2009.** Exploring teachers' views on learning and teaching in the context of a trans-disciplinary curriculum. – *Journal of Curriculum Studies*, 41/4, lk 439–465.
- Luke, C. 2003.** Pedagogy, Connectivity, Multimodality, and Interdisciplinarity. – *Reading Research Quarterly*, 38/3, 397–403.

- Maanso, V. 2004.** Koolid oma õppekavast ja selle koostamisest. – Õppekavaarendustöö koolis: vahetuvõtteid arendustööst ja eestikeelse õppe laiendamisest. Koost. Võlli, K. Tallinn: Atlex, lk 12–30.
- Mayer, R. E., M. C. Wittrock 1996.** Problem Solving Transfer. – Handbook of educational psychology. Toim. D. C. Berliner & R. C. Calfee. New York: Macmillan, lk 47–62.
- McCaffrey, M., M. Stanton 2011.** Designing Authentic PBL problems in Multidisciplinary Groups. – New Approaches to Problem-Based Learning: Revitalising Your Practice in Higher Education. Toim. Barret, T & Moore, S. New York: Routledge, lk 36–49.
- Ots, A. 2009.** Taotletavate õpitulemuste kirjeldamine. Juhendmaterjal õppekava koostamiseks. Käsikiri töögruppidele kasutuses.
- Parkay, F. W., G. Hass 2000.** Curriculum planning: A contemporary approach, 7th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Pedaste, M. 2006.** Problem Solving In Web-Based Learning Environment. Doktoritöö. Tartu Ülikool: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pinar, W. F. 2009.** Bildung and the Internationalization of Curriculum Studies. – International Conversations on Curriculum Studies. Subject, Society and Curriculum. Toim. Autio, T. & Ropo, E. Rotterdam: Sense Publishers, lk 23–42.
- Riding, J. R. 1997.** On the Nature of Cognitive Style. – Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 17/1-2, lk 29–49.
- Savery, J. R. 2006.** Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. – Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 1/1, lk 9–20.
- Salumaa, T., M. Talvik 2003.** Ajakohastatud õppemeetodid. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Siksen, S. M. Tiantong 2013.** The Online Project-based Learning Model Based on Student's Multiple Intelligence. – International Journal of Humanities and Social Science, 3/7, lk 204–211.
- Taba, H. 1962.** Curriculum development. Theory and practice. New York: Harcourt, Brace and World.
- Toomela, A. 2004.** Mõtlemise areng ja õppekava. – Haridus, 1, lk 12–17.

Valk, P. 2000. Ühest projektitöö kogemusest õpetajakoolituses. – Haridus ja sotsiaalne tegelikkus: artiklite kogumik. Tartu: Tartu Ülikool, lk 242–249.

White, N. 1995. Multiple intelligences theory: Creating the thoughtful classroom. – Multiple intelligences: A collection. Toim. Fogarty, R.; Bellanca, J.; Hauker, M.,. Hauker Brownlow Education.

THE IMPLEMENTATION OF INTEGRATION AND BPROBLEM-BASED METHODOLOGY IN THE EXAMPLE OF 10th GRADE ESTONIAN LANGUAGE COURSES. SUMMARY

The modern educational paradigm states – and rightly so – that the student should not only learn facts, but also enhance key competencies, appreciate various social and ethnical phenomenae, and evolve into a well-rounded person as well as a citizen. Therefore teaching and learning should be more student-centered and subjects should be integrated in a manner that offers an authentic, meaningful context for the learner. Because of this, the purpose of the current thesis was to find out how exactly a teacher should achieve those ideals. 10th grade estonian language courses were chosen to illustrate the question at hand.

In Estonia, the National curriculum for high schools is both the social expression of secondary-level educational order and also the basis for the planning of teaching and learning. What was found during the examination of the current curriculum was that it is quite subject-centered and general, and also offers the teacher no concrete instructions on how to organize teaching and learning. Since the educational ideal sees teaching and learning as more integrated and student-centered, the current curriculum could be balanced by adapting student-centered methods from complex- and problem-based curricula, and using them in the creation of the teachers work plan, which can be seen as the stage where the curriculum is closest to the actual learning process.

The primary question therefore lies in the integration of disciplines and the selection of methods, which should develop the students learning abilities and metacognition, help them relate subjects to eachother and see them in a broader context. At the same time both era-specific and student-specific factors should be taken into concideration, which means

that critical and multimodal processing of info, as well as developing different intelligence types should be emphasized.

In order for the learning of estonian in 10th grade to be more integrated already on the subject level, the courses „Keel ja ühiskond“ (Language and society) and „Praktiline eesti keel I“ (Practical estonian language I) should be combined into one course. By doing so, it enables the learning of theoretical topics by way of practical activity, and vice versa. This also helps to disperse the quite concentrated and linguistic content of the courses textbook over a longer period of time. The teacher should base the planning of the course on transdisciplinary integration which is centered around meta-themes. This offers a more authentic and clearer context to the topics and enables to balance the linguistic approach with a more practical viewpoint of language philosophy.

During the seven learning modules of the combined course, students analyze language as a sign-system which can be separated into different parts; investigate how language and the way people perceive the world are related; find out how language forms identity; examine how language and truth are interrelated; investigate how polysemic language is and how to express different viewpoints and judgement. In order to invoke higher intrinsic motivation and develop students into self-directed learners, the teacher should employ project-based learning, during which students choose their own language-related themes and examine them both individually and in cooperation.

When talking about student-centered teaching and learning, the question is not only about planning, but also utilizing it via exercises and tasks given to the student. Therefore learning elements, which exemplify inter- and transdisciplinary integration and problem-based methods, were constructed for each of the learning modules. These elements help students develop different receptive and productive language skills, creative and critical thinking, structuring of different subjects, vocabulary and grammar, and most importantly – broaden their horizon. During all of this, students move from the textual sphere towards contextual, from simple to complex.

When planning teaching and learning, it is important that the plan would constitute a theoretical and methodological whole. The solution given in this thesis is only one of many, but hopefully it offers new perspectives in its approach to the subject. The further

development of given theoretical solutions might be above all tied with a longer research which would clarify how practical and realizable the offered approach is, how students perceive it and how it correlates with students' academical results.

LISA 1. ÕPPEVARA

SISUKORD

Saateks.....	71
Lisa 1.1. Õppevara teemaplokile „Keel kui süsteem“.....	71
Lisa 1.1.1 Õppeelement teemale „Keel kui esmane märgisüsteem“	71
Lisa 1.1.2. Õppeelement teemale „Keele funktsioonid“	78
Lisa 1.2. Õppevara teemaplokile „Keel kui inimliigi ühine eripära“	81
Lisa 1.2.1. Õppeelement teemale „Ja alguses oli sõna“	81
Lisa 1.2.2. Õppeelement teemale „Relativism ja kontekst“	86
Lisa 1.3. Õppevara teemaplokile „Keel kui identiteet“	91
Lisa 1.3.1. Õppeelement teemale „Ühiskondlik identiteet“	91
Lisa 1.4. Õppevara teemaplokile „Keel kui loogika“	97
Lisa 1.4.1. Õppeelement teemale „Abstraktne mõtlemine ja modaalsus“	97
Lisa 1.5. Õppevara teemaplokile „Keel kui kunst“	103
Lisa 1.5.1. Õppeelement teemale „Mitmetähenduslikkus ja metafoorsus“	103
Lisa 1.6. Õppevara teemaplokile „Keel kui mõjutamisvahend“	108
Lisa 1.6.1. Õppeelement teemale „Sõna vägi“	108
Lisa 1.6.1. Õppeelement teemale „Keeleline reaalsus“	114
Lisa 1.7. Lugemis- ja kuulamisülesannete allikmaterjalid.....	120

Saateks

Käesoleva lisapeatüki eesmärgiks on näitlikustada transdistsiplinaarse, ideede ja teemade ümber organiseeritud töökava ning õpilaskeskse lähenemise konkreetsemaid rakendusvõimalusi õppevara näitel. Sellest lähtuvalt on õppevaras kasutatud probleemõppe metoodikat, näitlikustatud keeleteemasid teiste ainevaldkondade kaudu, viidud teoreetilised teemad praktilisemasse konteksti, ja üleüldiselt rõhutatud metakognitsiooni arendamisele. Ajaliste ja töö mahust sõltuvate piirangute tõttu on õppevara loodud eelkõige teemadele, mida õpikus ei käsitleta või mille puhul on lõimingut raskem teostada.

Keerukamate ülesannete puhul võiks klass õpetaja juhtimisel ülesandeid ühiselt lahendada. Ühtlasi võiks õppeelemendi lahendamise ja kontrollimise jaotada vaheetappideks, et õpilased koheselt arutelus ja tagasisidestamises osaleda saaks.

Lisa 1.1. Õppevara teemaplokile „Keel kui süsteem“

Lisa 1.1.1 Õppeelement teemale „Keel kui esmane märgisüsteem“

Teema eesmärgiks on näitlikustada erinevate kultuurinähtuste tekstilist iseloomu ning märgisüsteemide paradigmaatilis-süntagmaatilist (st elementide valik ja järjestus) ehitust ja selle analüüsi. Õppetöö käigus ilmneb, et mistahes märgisüsteem on rohkemat kui vaid elementide summa, kuna igal elemendil on süsteemis oma asukoht ja funktsioon, mille muutumine ka süsteemi tervikuna muudab. Järk-järgult toimub selle teadmise analoogial põhinev asetamine keele konteksti lause moodustajaid ja nende funktsioone käsitledes.

Eelistatult on tegu kas paaris- või rühmatööga, kuid võib ka individuaalselt lahendada (muidugi tuleb sellele vastavalt töökaskude sõnastust muuta). Õppeelemendi erinevaid etappe või ülesandeid võib uurida ka klassiga koos; näiteks peaks 3. etapi esimese joonise klass koos õpetajaga ühiselt lahendada, et edaspidises arutelus ühised kriteeriumid (formatsiooni laius; ründe, keskvälja, kaitse tugevus vms) tekiks.

JALGPALL JA LAUSE ON SARNASED?

1. ETAPP

Millisteks võimalikult üldisteks elementideks saaks jalgpallimängu jaotada?

-
-
-
-
-
-

Milline element neist on jalgpallis kõige olulisem? Põhjendage!

.....
.....

Kui võimalik, jaotage eelnevalt välja toodud üldisemad elemendid omakorda väiksemateks osadeks.

Tehke joonis:

- 1) mille keskmes või alguses on jalgpalli kõige olulisem element;
- 2) kus on näidatud elementide omavahelised jagunemissuhted.

2. ETAPP

Tuletage meelde peamised sõnamoodustusviisid.

-
-
-
-

Valige esimese etapi ülesannetest 4 sõna ja täitke töökäsud.

1) Mis sõnaliigist need sõnad on?

-
-
-
-

2) Mil viisil ja millistest osadest on need sõnad moodustatud?

-
-
-
-

3) Moodustage igast sõnast vähemalt 2 uut sõna, mis oleks teisest sõnaliigist.

-
-
-
-
-
-

3. ETAPP

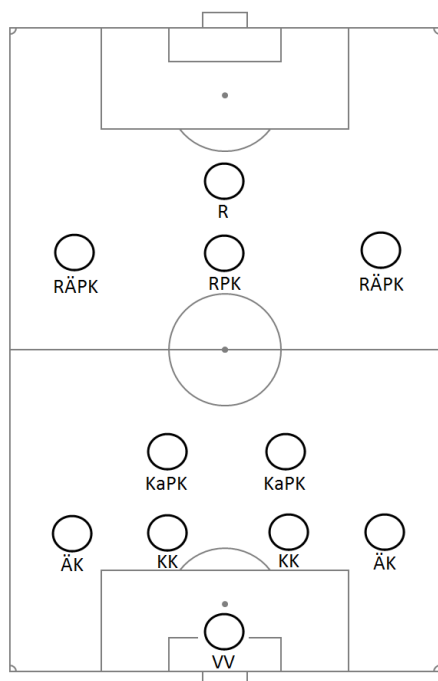
Tutvuge enne ülesande juurde asumist joonise leppemärkidega:

Positsioon	Funktsioon
VV – väravavaht	↑ (ründav): mängija keskendub ründefaasile ega liigu enamasti tagumist liini toetama.
KK – keskkaitaja	↕ (toetav): mängija liigub ründefaasis ründavama orientatsiooniga mängijaid toetama ning kaitsefaasis laskub tagumistele positsioonidele.
ÄK – äärekaitaja	↓ (kaitsev): mängija keskendub kaitsefaasile ega liigu oma positsioonilt kuigi kaugele.
KaPK – kaitsev poolkaitaja	
KPK – keskpoolskaitaja	
ÄPK – äärepoolskaitaja	
RPK – ründav poolkaitaja	
RÄPK – ründav äärepoolskaitaja	
R - ründaja	

Järgnevas ülesandes on toodud kolm erinevat võimalikku mängijate asetust jalgpallis.

Milliste üldiste kriteeriumite järgi neid hinnata võiks?

-
-
-
-
-



Millised on kriteeriume arvestades asetuse plussid, millised miinused? Põhjenda!

Plussid:.....

.....

.....

.....

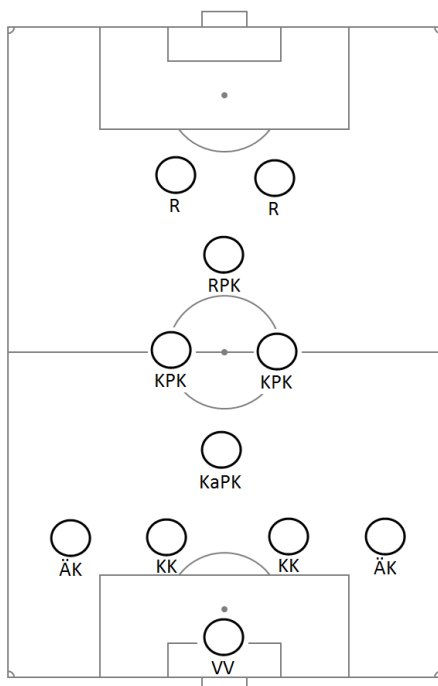
Miinused:.....

.....

.....

.....

Täienda positsioone funktsioonidega (kirjutage lühend mängija sisse) nii, et plussid tuleks esile ja miinused kahaneksid.



Millised on kriteeriume arvestades asetuse plussid, millised miinused? Põhjenda!

Plussid:.....

.....

.....

.....

.....

Miinused:.....

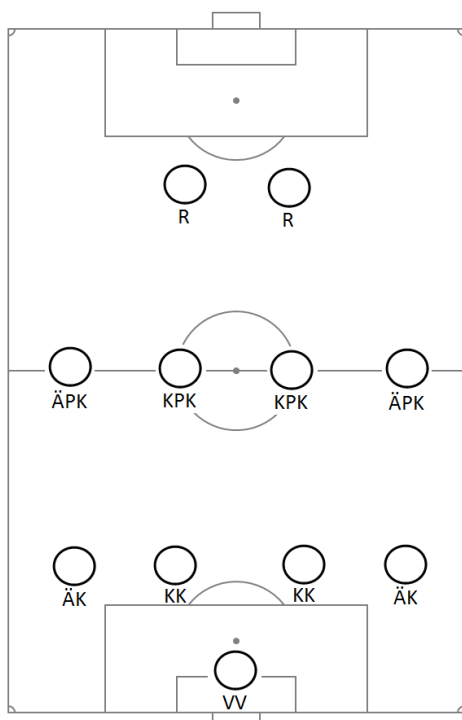
.....

.....

.....

.....

Täienda positsioone funktsioonidega (kirjutage lühend mängija sisse) nii, et plussid tuleks esile ja miinused kahaneksid.



Millised on kriteeriume arvestades asetuse plussid, millised miinused? Põhjenda!

Plussid:.....

.....

.....

.....

.....

Miinused:.....

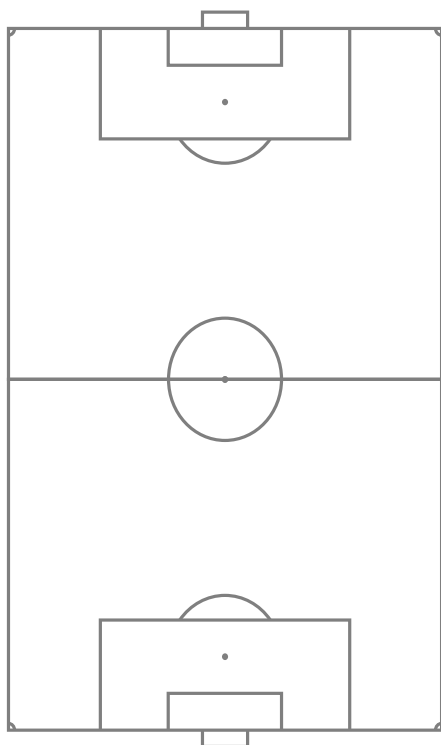
.....

.....

.....

.....

Täienda positsioone funktsioonidega (kirjutage lühend mängija sisse) nii, et plussid tuleks esile ja miinused kahaneksid.



Kujutlege, et olete ise meeskonna peatreenerid. Looge oma asetus koos funktsioonidega ja tooge välja selle plussid ning miinused.

Plussid:.....

.....

.....

.....

.....

Miinused:.....

.....

.....

.....

.....

4.ETAPP

Milline on lause kõige olulisem komponent ehk lause tuum? Mida see väljendab?

.....

.....

Nagu jalgpallis on lisaks pallile veel olulisi elemente, võib ka lauses lisaks tuumale olla veel üksusi, mis kirjeldavad tuumaga väljendatud tegevuse osalisi ja asjaolusid. Neid üksusi nimetatakse laienditeks ehk fraasideks. Fraas võib koosneda ka rohkem kui ühest sõnast, mis tähendab, et ka fraasil on tuum ja laiendid: näiteks nagu jalgpallis on kaitseliin ning kaitsja või täpsemalt äärekaitaja. Lähtuvalt sellest, mis rolli fraasid lauses täidavad, vastavad nad mingile küsimusele.

KES?

MIL VIISIL?

KUST?

MILLE?

[Väsinud väravavaht] noppis [mornil ilmel] [võrgust] [karistuslöögi].

Leidke järgnevast lausest suuremad fraasid ja märkige, mis küsimusele nad vastavad.

Kalle lõi tublile vastasele kogemata kossi ja pidi mängust lahkuma.

Nii nagu jalgpallis on mängijal kas näiteks kaitsev, toetav või ründav funktsioon, on tähenduslikud rollid ka eri tüüpi fraasidel. Tähenduslik roll näitab, mismoodi fraasiga tähistatud osaleja on seotud lausetuumas väljendatud tegevusega.

Fraasi tüüp	Tähenduslik roll	Näide
Tegusõnafraas	TEGEVUS	Sergei jookseb.
Nimisõnafraas	AGENT PATSIENT SAAJA OMAJA VAHEND EESMÄRK KOHT ALLIKAS PÕHJUS	Sergei jookseb. Sergei taob palli . Sergei söötis palli Ahtole . Sergei söödud on imelised. Sergei söötis palli varbaga . Sergei tahtis ründajaks saada. Sergei mängis Sillamäel vutti. Ahto sai söödu Sergeilt . Värav sündis Sergei söödust .
Omadussõnafraas	OMADUS	Sergei on kõige imelisem söõtja.
Määrsõnafraas	VIIS SEISUND AEG HULK	Sergei söötis palli kõvasti . Sergei on värava ees üksinda . Sergei oli eile trennis. Sergei andis palju sööte.
Kaassõnafraas	AGENT VAHEND EESMÄRK KOHT ALLIKAS PÕHJUS OMADUS VIIS SEISUND AEG HULK	Sööte antakse Sergei poolt . Sergei võitis söödu abil . Sergei söötis enda jaoks . Pall oli Sergei jala peal . Ahto sai söödu Sergei käest . Võideti Sergei söödu tõttu . Sergei nägu on palli moodi . Sergei söötis looma kombel . Sergei on ärevuses . Sergei söötis pärast söötu . Sööte oli üle üheksa tuhande .

Määrake järgnevates lausetes fraaside tüübid ja tähenduslikud rollid. Pidage silmas, et suuremate fraaside sees võivad omakorda väiksemad asetseda.

1) Sergeil oli kaaslaste ebakompetentsusest kopp ees ja ta otsustas söötmise igaveseks lõpetada.

2) Õnneks suutis treener pika lunimise peale Sergei meelt muuta ja kõige imelisem söötja tegutses Sillamäel edasi.

Lisa 1.1.2. Õppeelement teemale „Keele funktsioonid“

Õppeelemendi eesmärgiks on ilmetada keele multifunktsionaalset olemust. Õppetöö käigus selgub, millistest osistest suhtlusprotsess koosneb ning mis rolli iga osis täidab. Töö edenedes vaadatakse, kuidas keele eri funktsioonid trükireklaamis avalduvad. Tegemist on rühmatööga.

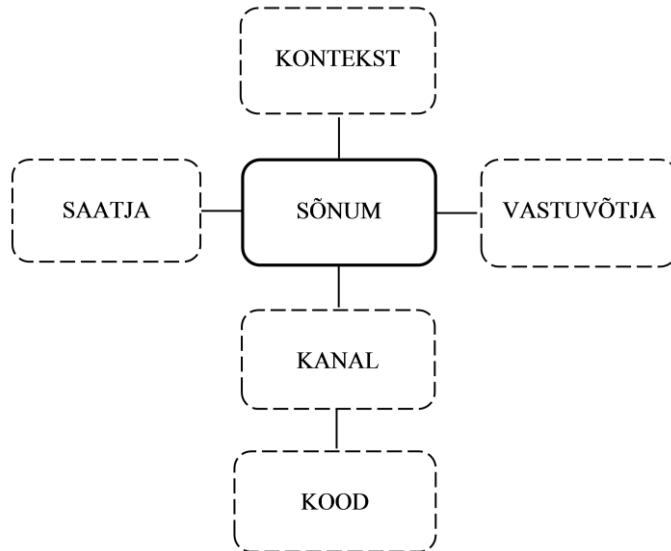
KEELE ROLL

1. ETAPP

Viige läbi ajurünnak, mille eesmärgiks on leida võimalikult palju erinevaid keele rolle igapäevaelus. Vormistage ajurünnak mõistekaardina.

2. ETAPP

Uurige ühiselt allpool kujutatud suhtlusmudelit.



Olete kindlasti joonisel kujutatud mõistetega kokku puutunud. Mida need tähendada võiks?

Leidke nutitelefonide või arvuti abiga mõistetele definitsioonid. Kasutage näiteks seletava sõnaraamatu või (ingliskeelse) vikipeedia abi.

- Kontekst
- Kanal/meedium
- Kood

Mida tähendavad sellest lähtuvalt järgnevad laused:

- 1) Ma ei tea, kas valetamine on halb... see sõltub vist kontekstist.
- 2) Ma võtan sugu ise ühendust. Millist suhtlusmeediumit sa eelistad?
- 3) Iroonia on kahekordselt kodeeritud nähtus.

Moodustage iga mõistega oma lause.

3. ETAPP

Nii nagu keelel on palju rolle, on eraldi funktsioonid ka suhtlusmudeli osadel.

- Saatja – **tunnete ja suhtumise väljendamine**. Selle alla langevad näiteks erinevad hüüatused (Jess!, Ai!, Kurat! jne), omadussõnad ja nende võrdlusastmed (suurepärase, parim jne) ja hinnangusõnad (pirakas, tõbras, kullake jne).
- Kontekst – **olude ja maailma kirjeldamine**. Selle alla langeb võimalikult neutraalne ja hinnanguvaba kirjeldus.
- Sõnum – **tekstuaalsete omaduste väljatoomine**. Selle alla langeb kõiksugu kunstipärasus, näiteks keelemängud, lüürilisus, metafoorid jne.
- Kanal – **kontakti loomine ja alalhoidmine ning lõpuks katkestamine**. Selle alla langevad erinevad rituaalsed tervitused ja hüvastijätud, *small-talk* ja sedalaadi küsimused, mis kontrollivad, kas vastuvõtja ikka kuulab/vaab jne.
- Kood – **ühiselt mõistetava suhtlussituatsiooni kehtestamine**. Selle alla langeb näiteks otseselt keelest/koodist rääkimine, sünonüümide kasutamine ja küsimused, mis kontrollivad suhtluse osapoolte üksteisemõistmise korrektsust.
- Vastuvõtja – **käitumise suunamine ja mõjutamine**. Selle alla langevad näiteks erinevad käsud, keelud, üleskutsed ja soovitusel.

Kui rääkida erinevatest tekstidest, siis ehkki neis on tihti esindatud paljud funktsioonid, domineerivad erinevates žanrites erinevad suhtlusmudeli osad. Näiteks ilukirjandustekstis domineerib sõnum, isiklikus päevikus saatja, referaadis kontekst jne.

Arutlege järgnevate reklaamide põhjal, millised funktsioonid selles esindatud on ja millised esile tõusevad. Põhjendage!





*I never
want
children
are great.*

*For all life's twists and turns:
Flexible financial plans.*



Lisa 1.2. Õppevara teemaplokile „Keel kui inimliigi ühine eripära“

Lisa 1.2.1. Õppeelement teemale „Ja alguses oli sõna“

Õppeelemendi eesmärgiks on pakkuda õpilasele analüüsimiseks erinevaid teooriad keele tekke ja leviku kohta, mis on paratamatult hüpoteetilised, ning siduda see kirja tekkega populaarteadusliku artikli abil.

JA ALGUSES OLI SÕNA

1. ETAPP

Kuigi keele tekkepõhjust ja –mehhanismi on ilmselt võimatu kindlaks määrata, on aegade jooksul selle kohta mitmeid hüpoteese esitatud. Järgnevalt ongi esitatud mõned neist, mille järgi keel tekkis:

- loodushelide matkimisest (prääks-prääks, raks jne);

- emotsionaalsete hüüatustena, mis reageerivad aistingutele (Ai! Oi! jne);
- žestide põhjal, mis arenesid sümbolsüsteemiks ja mida kõneorganite abil matkiti;
- rituaalide põhjal, mis kaasnesid üldise kultuuri arenguga ja muutsid ebakindla tähendusega sümbolid ühetähenduslikuks.

Arutle pinginaabriga:

- 1) Milline teooria teile endile kõige usutavam tundub? Miks?
- 2) Mis võiks erinevate teooriate plussid ja miinused olla?
- 3) Kuidas imikud end väljendavad? Milliste teooriatega see ühtida võiks?

Loe õpikust lehekülgedelt 27-28 keele polügeneesi ja monogeneesi teooriaid. Pane teooriate põhijooned kirja tabelina, milles on välja toodud nende sarnasused ja erinevused.

2. ETAPP

Loe ajakirja Imeline Ajalugu artiklit ja vasta koos pinginaabriga teksti lõpus olevatele küsimustele.

Koopainimestel oli kirjakeel

Meie esivanemad kasutasid kirjalikku suhtlemist ammu enne tsivilisatsioonide teket. See nähtub 146 erineva Prantsusmaal asuva koopa seintelt leitud märkide analüüsist, mille teostas Kanada antropoloog Genevieve von Petzinger. Tema analüüsi tulemused näitavad, et jääaja kütid ja korilased kasutasid neid märke juba 35 000 aastat tagasi. See

on tähelepanuväärne, kuna esimesi tõelisi kirjakeeli peetakse vaid viie kuni kuue tuhande aasta vanusteks.

Eriti põnev on aga see, et umbes 5000 von Petzingeri leitud kirjamärki hõlmavad kokku kõigest 26 erinevat sümbolit, mille esinemist võib leida tervelt 20 000-aastase perioodi jooksul. Kas neil lihtsatel kritseldustel on tõesti mingi tähendus? Von Petzingeri arvates on: “Peaaegu kõik selle eriala inimesed on üksmeelel, et märkidega tahetakse midagi edastada. On raske öelda, mida märgid tähendavad, aga need ei ole tehtud juhuslikult. Siin on tegemist suhtlemisega.”

Kaks märki koos annavad ühe mõiste

[...] Kui jääaja inimesed kasutasid nii pika aja jooksul ja nii suurel geograafilisel alal ikka ja jälle ühtesid ja samu üksikuid märke, pidi see olema väga teadlik valik. Seega eksisteerib kirjakeele üks põhitingimus – nimelt konventsioon ehk kokkulepe selle kohta, kuidas märke tehakse. [...] Veenvaim argument selle kohta, et märgid on tõesti kirjasüsteemi algus, on nende sagedane koosesinemine. Kõik viitab sellele, et märkidel on koos suurem tähendus kui eraldi, justkui moodustaksid kaks märki koos liitsõna või mõiste. [...] Teooriat varase kirjasüsteemi kohta kinnitab täiesti uus leid tuntud Chauvet’ koopast Prantsusmaal, kus arheoloogid Marc Azéma ja Jean Clottes on just dekodeerinud, et paljud W-ga sarnanevad märgid on lihtne mammutikihvade kujutis. Teadlased avastasid lihtsalt mammuti pildi, kus kirjamärk W oli kriibitud otse kihvade peale.

Märk vastab niisiis teatud tüüpi piktogrammile või ikoonilisele kujutamisele, mis on üks tähtsamaid samme kirjakeele suunas. Abstraktne kirjamärk võimaldab joonistada mõisteid ja ideid, mida ei ole nii lihtne füüsilises vormis kujutada. Palju lihtsam on joonistada W-d kui mammutit, nii saab tunduvalt rohkem inimesi seda süsteemi kasutada.

Loov mõtlemine sai alguse Aafrikast

[...] Abstraktsed märgid on nagu kunst ja koopamaalingud väljendavad suutlikkust luua tähendust edastavaid sümboleid. Sümboolset mõtlemist peetakse inimese arengu ajaloos keskseks, sest see eristas meid inimese varasematest liikidest ja muutis meid loomariigis täiesti eriliseks. Koopamärke on seni peetud tähistusteks, mis olid alguses primitiivsed ja hiljem kujunesid keerukateks edasiarenenud kujutisteks. Nüüdne analüüs kõigutab aga

seada oletust, kuna kolm neljandikku märkidest leidub vanimates, üle 30 000 aasta vanustes koobastes ja keerukus on neis olemas algusest peale.

Kuid kust kirjamärgid siis pärinevad? Vastus tuleb tõenäoliselt leida, ühendades geneetilised analüüsid arheoloogiliste leidudega, mis näitavad, et sümboolne mõtlemisviis pärineb varaseimatelt nüüdisinimestelt Aafrikast 75-100 000 aastat tagasi. Tegelikult arvavad paljud tänapäeva teadlased, et nüüdisinimene tekkis meie aju kvaliteedimuutuse tagajärjel, mida ei ole võimalik näha luude anatoomias, vaid mille tulemuseks oli "loominguline plahvatus".

[...] Kokkuvõttes näitavad praegu elavate inimeste geneetilised analüüsid, et kõik inimesed väljaspool Aafrikat pärinevad väikesest Aafrikas elanud inimeste grupist, kes hakkas koloniseerima maailma Lähis-Ida kaudu umbes 75 000 aastat tagasi. Rekordajaga – juba 60 000 aastat tagasi – jõudsid nad Austraaliasse, hiljem 40 000 aastat tagasi Euroopasse ja 15 000 aastat tagasi Ameerikasse. See muljetavaldav rännak annab koos arheoloogiliste leidudega tunnistust sellest, et meie esivanematel arenesid 75-100 000 aasta eest välja uued vaimsed tööriistad, mille tulemuseks oli uus kultuur ja uuendused – uuendused, mille nad mõne tuhande aasta jooksul kogu maailma koloniseerimisel ja kõigi teiste inimliikide väljatõrjumisel kasutusele võtsid.

Samad märgid kõigil mandritel

Genevieve von Petzingeri avastus, et enamik kirjamärke olid esimeste kaasaegsete inimeste Euroopasse saabudes juba välja arenenud, viitab samuti varasele loomingu- lisele plahvatusle Aafrikas. Peale selle on ta koostanud lühiülevaate kõigi mandrite geomeetrilistest märkidest ning see näitab, et paljusid neist 26-st märgist võib leida kõigil mandritel.

See on üsna tähelepanuväärne, kuna tookord puudus mandrite vahel kontakt. Kuigi von Petzinger rõhutab, et ennatlik on teha järeldusi, usub ta, et kirjamärgid olid meie esivanematel suhtlemise alusena olemas ja nad võtsid need Aafrikast lahkudes endaga kaasa.








1) Mida tähendab väide, et varajane kiri oli ikooniline?

2) Kui varajane kiri oli ikooniline, siis milline oleks analoogia põhjal olnud varajane keel? Vihje on keeletekketeooriates.

3) Milliseid keeletekketeooriaid artikkel toetab? Too näiteid.

3. ETAPP

Uuri allolevat tabelit. Mis sõnu sealsed märgid tähistada võiksid?

	TERAVNURK 42% leiukohtadest	.....
	SULE KUJUTIS 25% leiukohtadest	.....
	KOLMNURK 20% leiukohtadest	.....
	LEHVIKU KUJUTIS 18 % leiukohtadest	.....
	TOPELTRIST 17% leiukohtadest	.....
	NUIA KUJUTIS 15% leiukohtadest	.....
	KATUSE KUJUTIS 10 % leiukohtadest	.....
	LINNU KUJUTIS Alla 10% leiukohtadest	.....
	MAO KUJUTIS 7% leiukohtadest	.....
	KAMMI KUJUTIS 5% leiukohtadest	.....

Loo tabelis toodud märke kasutades lühike jutt ja lisa selle eestikeelne vaste.

Lisa 1.2.2. Õppeelement teemale „Relativism ja kontekst“

Õppeelemendi eesmärgiks on näitlikustada keelerelativismi ning kultuuri relativismi taustal, kuidas keel ja maailmapilt/kultuur üksteist tingivad ning kuidas keeled ja kultuurid omavahel erinevate kontaktide, prestiiži jms kaudu seotud on. Ühtlasi ilmestab see kultuuri- ja keelenähtuste kontekstuaalsust ning mõnetist problemaatilisust ühest (all)keelest teise tõlkimisel. Tegemist on rühmatööga.

KAS KEELE PIIR ON MAAILMA PIIR?

Kindlasti olete kuulnud Albert Einsteini relatiivsusteooriast ja kuulsast näitest selle iseloomustamiseks. Relatiivsusteooria ütleb, et sündmuse kestus ja vahemaa muutuvad sõltuvalt vaadeldava süsteemi kiirusest vaatleja taustsüsteemi suhtes, kuid et pole olemas eelistatud taustsüsteeme – nimelt võib iga vaatleja lugeda ennast paigalseisvaks ja teisi enda suhtes liikuvaks. Seda iseloomustab näide, milles võetakse kaksikute paar ning üks neist saadetakse valguse kiirusel kosmosesse reisima.

Pakkuge, mis on juhtunud, kui kosmoselendurist kaksik Maale naaseb?

Mis aga juhtub, kui me kanname selle teooria ümber inimkultuuri iseloomustamiseks? Toome näite. Samamoodi võetakse kaksikute paar, näiteks Eestist, ning üks neist saadetakse elama Saudi Araabiasse. Kui Saudi Araabia kaksik Eestisse naaseb, ei saa ta aru, miks ta vend oma naisel endaga tõreleda laseb või et miks tal üldse ainult üks naine on. Samamoodi peab ta tülgestavaks seda, et vennale hirmsasti seapraad meeldib. Ja veel kõige uskumatum tundub talle asjaolu, et vend Jumalasse ei usu.

1) Mis vendade vaadete erinevuse tingib?

2) Kirjeldage seda tingitust Einsteini teooriast lähtuvalt.

3) Kumma venna vaated on õigemad? Põhjendage!

Kultuuri üks olulisemaid ilminguid on keel. Ka keele kohta on oma relativismiteooria, mille järgi on maailmatunnetus ja see, kuidas inimesed maailmast räägivad, omavahel seotud, kusjuures keelekasutus vormib maailmapilti. Nii on iga rahva keel ja maailmapilt eripärased.

Lugege netiajakirjas Mäetagused ilmunud keeleteadlase Urmas Sutropi artiklit keele ja maailmapildi seostest ning vastake teksti lõpus olevatele küsimustele.

Meie esivanemate rahvatarkus ja maailmapilt: mida keel mäletab?

[...] Maailmapildi all ei mõista ma mingit filosoofilist terminit, ega ka paleoastronomiast pärit definitsiooni, mille järgi maailmapilt on see, mis meile parajasti taevast paistab, s.t tähtede asendit meie ajastul. Maailmapilt on siin argimõiste, mis väljendab meie või meie esivanemate arusaama maailmast, asjade ja nähtuste vahelistest seostest jne. Maailmapilt juhib kõige üldisemalt inimeste elu ja käitumist.

Maailmapildis on lihtsamaid ja keerukamaid osi. Maailmapilti võib jagada inimese tegevusvaldkondade järgi osadeks. Maailmapilti kuuluvad suhted teiste inimeste ja loodusega, siin- ja teispoolsus, maailma ruumilisus ja terviklikkus. Me saame maailmapilti jagada ka asiseks ja mentaalseks. Mentaalne maailmapilt ongi kõige huvitavam, aga ka kõige raskemini tabatav. Mentaalsesse maailmapilti kuuluvad niisugused mõisted nagu *ise, hing, vaim, meel, jumal* jt.

Rahva maailmapildi aluseks on rahvatarkus. Rahvatarkus struktureerib maailma ja sellele vastava maailmapildi. [...] Rahvatarkuse põlvest põlve edasiandmisel on kõige olulisem keel. Muutuvad aga mõlemad, nii maailmapilt kui keel. Järgnevas püüan näidata, et keel

mäletab vana rahvatarkust ja sellele vastavat maailmapilti, ilma et keele kandjad, s.t meie ise seda märkaksimegi.

Mida keel mäletab?

[...] Rahvatarkust ja rahva kadunud maailmapilti saab kokku korjata ka ainelise rahvakultuuri säilinud esemetest või vaimse rahvaloomingu mitmetest vormidest, nagu rahvalaulud, muinasjutud, muistendid ja vanasõnad. Keelemälu erineb rahva vaimsest loominguist selle poolest, et see esineb keelevormide ja keelekasutusena igasuguses situatsioonis. Me leiame keelemälu igapäevasesest kõnest, ajalehetekstidest, ilukirjandusest, vanadest raamatutest, ka rahvalauludest jm. Keelemälu peidab end nii sõnavaras, fraseoloogias, süntaksis kui ka morfoloogias.

Vaatleme kõigepealt mõnda näidet keelemälust. Igapäevases kõnes palume tihti, et keegi *paneks tule põlema* või *kustutaks tule* ära. Ometi vajutatakse seepeale ainult lambilülitit. Samuti *teevad* paljud meist *tule pliidi alla* või *paneivad teekannu tulele* ka siis, kui kasutatakse elektripliiti. Juba nendest lihtsatest igapäevastest näidetest on näha, kuidas keel mäletab puupliite, millele tehti tuli alla, või varasemaid valguseallikaid, mis tõepoolest pandi põlema ja pärast kustutati ära (peerud või ka petrooleumilamp). Kui me *teeme akna lahti*, ka siis ei võta me seda enam ammu lahti, s.t eest ära, vaid avame. Ka niisugused näited iseloomustavad maailmapilti, vähemalt selle lihtsamaid osi. Paljud meie uuslinnaosade elanikud on mugavuste keskele sattunud varasemast puupliitidega maailmast. Paljud aga pole veel sellest maailmast välja saanudki.

Võtame nüüd mõne keerukama näite, mis pole asise kultuuriga seotud. Päike *läheb* igal õhtul *looja*. Aga kuhu ta siis läheb, hoopis Maa pöörleb ju? Siin mäletab meie keel ikka veel meie varasemat maailmapilti, kus Päike oli tegus isikustatud tegelane, kes tõepoolest läks looja. Hommikul ta *idanes*, s.t tõusis idast, et oma uut päevast ringkäiku alustada. Kui meist aga keegi sureb, siis *ta lahkub meie hulgast*. Muistne rahvatarkus teadis, et surnu läheb kuhugi mujale, läheb meie hulgast ära. Meie keel mäletab seda kunagist uskumust, mida me ise enam ei jaga.

[...] Kuna meil on kaks kätt ja kaks jalga, siis oleks ju palju loomulikum arvata, et *kindad on kätes ja sukad-sokid jalgades*. Aga ka siin mäletab keel meie muistset maailmapilti.

Kõik paariskehaosad, aga ka muud esemed või nähtused, mis moodustasid loomuliku terviku, olidki üks. Neid nimetusi kasutatigi ainsuses. Inimesel oli üks käsi, üks jalg, üks rind, üks põsk jne. Kui taheti osutada osale tervikust, s.t ühele käele, jalale, silmale tänapäevamõistes, siis tuligi kasutada sõna *pool*, seega pool kätt või pool jalga. Alvre osutab, et Soomes kutsutakse veel praegugi ühe käega inimest käepooleks (soome *käsi*puoli) ja ühejalaga inimest jalapooleks (soome *jalka*puoli). See, kes kuuleb ühe kõrvaga, on kõrvapool (soome *korva*puoli) ja ühe silmaga, on silmapool (soome *silmä*puoli). Ka ungarlastel tähistab *szem* (silm) kahte silma ning *fél-szem* (pool silma) tähistab ühte silma.

[...] Haldur Õim on püüdnud lahata eesti keele mentaalset maailmapilti (1997). Ta toob välja, et meie mentaalne maailmapilt seisab kolmel vaalal - *hing*, *vaim* ja *meel*. Hing ja vaim moodustavad Õimu järgi uuema kihistuse, meel aga kuulub mentaalse maailmapildi vanemasse kihti. Õim tuleb keelematerjali analüüsi puhul järeldusele, et eestlase hing pesitseb südame piirkonnas, sest väljend *kogu hingest* on sama, mis *kogu südamest*; *hing on raske* on sama, mis *siida on raske* ning *hingevalu* on samane *südamevalu*ga. Sellega tuleb nõustuda, sest hing oli nn hingushing, oli muiste hingamine. Hingame aga rinnaga ja ütleme vahel praegugi, et *hing jäi rinnus kinni*. Süües-juues võtame vahel midagi *hinge alla*, vaesel mehel pole midagi *hinge taga*. Hing oli igatahes midagi asist.

[...] Samas ei ole hinge, vaimu ja meelega vahekord üldsegi veel selge. Saksa keele mõjul on nende tähendused ja nendega seotud keelendid oluliselt muutunud. Masingu järgi kuulutati ärkamisajal hing naiselikuks ja vaim mehelikuks. Vaim võrrutati täies ulatuses saksa sõnaga *Geist* (Masing 1995: 80). Hing seetõttu on enamasti saksa *Seele*, vahel harva ka *Geist*. Masingu järgi saksa sõna *Sinn* vasteks tehti meel, mis paljudel juhtudel sobiski. Edasi meie meelega mahtu avardati saksa eeskujul, kujundati *viis meeltki*, *huumor-ilumeel*, lisaks veel meeleinstinktid, meeleorganid jt (1998: 360). Meie muistne *nägemisvõimus* või *-võime* sai saksa sunnil *nägemismeele*ks (Masing 1998: 358).

[...] Mentaalse maailmapildi juurde kuulub ka mentaalsete protsesside kestus ja kiirus. Meie esivanemad mõtlesid ja kõnelesid pikalt ja aeglaselt. Nii *mõtlemine* kui *kõnelemine*, aga ka *ütlemine*, *mõnulemine*, *sütlemine*, *väitlemine* jt on moodustatud frekventatiivse, kordumist, kestust näitava liite *-le-* abil tüvedest *mõte*, *kõne*, *üte*, *mõnu*, *süle*, *väide*. Nagu kestab mõnulemine, nii ka mõtlemine ja ütlemine.

- 1) Millisteks osadeks maailmapildi jagada saab?**
- 2) Kuidas keel ja maailmapilt seotud on? Tooge näiteid.**
- 3) Mis on soomeugrilaste maailmatunnetuses iseäralikku?**
- 4) Kuidas ning miks keeled ja kultuurid üksteist mõjutavad?**
- 5) Otsige etümoloogiasõnaraamatust järgnevate sõnade päritolu:**
 - Silm –
 - Puri –
 - Raamat –
 - Jänes –
 - Kõrvits –
- 6) Igas keeles ja kultuuris on mõisteid, mis on neile ainulaadsed. Kujutlege, et olete elukutseline raamatute tõlkija. Kuidas tõlgiksite või annaksite edasi kama?**

- 7) Milliseid eesti kultuuri- või keelenähtuseid veel teisest kultuurist pärit inimesele raske vahendada oleks?
- 8) Milliseid ameerika kultuuri- ja keelenähtusi on eesti keeles raske või võimatu vahendada?
- 9) Milliseid probleeme see keelehoolet silmas pidades põhjustada võib?

Lisa 1.3. Õppevara teemaplokile „Keel kui identiteet“

Lisa 1.3.1. Õppeelement teemale „Ühiskondlik identiteet“

Elemendi eesmärgiks on keeleteadlase kõne kaudu ilmestada kirjakeele normi, situatiivse suhtluskeele ja allkeelte suhet, mis kõik keele üldisema tervise suhtes olulised on ning vajavad vaid õiges kontekstis kasutamist ja väärtustamist. Õppetöö edenedes keskendutakse keele identiteeti loovale ja vahendavale funktsioonile. Kõigi etappide puhul peale viienda on tegemist individuaaltööga. Tunnis õpitu põhjal teostavad õpilased projekti (täpsemalt peatükis 3.3.3.), mille tulemused teemaploki kordavas osas ette kantakse.

KELLE KEEL?

Kuula Vikerraadios Keelekõrva saates kõlanud keeleteadlase Martin Ehala 2009 aasta keelepäeval peetud kõnet keelehoole teemal ja vasta allolevatele küsimustele.

1. ETAPP (3.59– 11.55)

1) Millised on keele kaks olulist ülesannet?

2) Millised kolm vastastikmõjus olevat põhimõtet suhtluse loovad?

3) Mida avaldatud mõtetest arvad?

2. ETAPP (13.20– 17.35)

4) Mis on kirjakeele ideaali aluseks?

5) Mis juhtuks, kui igasugune keel oleks normeeritud?

6) Miks on keeleline mitmekesisus oluline?

7) Mida avaldatud mõtetest arvad?

3. ETAPP (17.35–21.25)

8) Milliseid allkeeli kõneleja mainib?

9) Milline on hea keelekasutus?

10) Kirjelda, mida keelehoidmine sinu jaoks tähendab.

4. ETAPP

Järgnevalt käsitleme eelnevas kõnes kirjeldatud keele identiteeti loovat rolli. Loe selleks esmalt läbi järgnev tekstikatkend.

Juri Lotmani sõnul võib meie/oma mõistet, millega kaasneb vastandus nemad/võõras, semiootilises mõttes pidada üheks peamiseks kultuuri tunnusjooneks – positsiooniks, mis määrab ja piiritleb kultuuri enesekirjelduse ning teise kultuuri suhestumise tüübi. Seejuures on oluline, et paari üks pool kannab positiivset ning teine negatiivset hinnangut.

Sotsiaalse identiteedi teooria järgi otsivad inimesed viise grupivälise negatiivseks kirjeldamiseks, et grupisisese väärtust tõsta. Grupisisene käitumine algab, kui inimesed endale ühiskondliku identiteedi võtavad. Nii nagu personaalne identiteet sõltub sellest, kuidas me teistest erineme, sõltub gruppidentiteet sellest, kuidas meie grupp erineb teistest gruppidest. Järelikult grupi liikmed hakkavad enda gruppi teiste gruppidega kategoriseerimise ja identiteedi võtmise abil võrdlema.

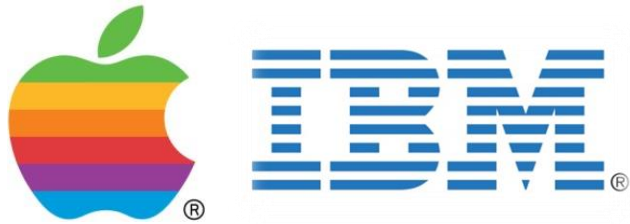
Isegi teise grupi liiget hinnates võrdleme me eelkõige enda gruppi tema grupiga. Alati, kui kerkib esile mingisugune grupisituatsioon, käitutakse vastavalt oma konkreetsele gruppidentiteedile, mitte isiklikule. Sellest tulenevalt hakatakse enda enesehinnangu tõstmiseks rõhutada oma grupi positiivseid ja teise grupi negatiivseid omadusi. Vajadus positiivse eristumise järele ongi faktoriks, mis ühiskondliku identiteedi loob. Grupp võib üritada muuta oma asendit neis valdkondades, milles neid eelnevalt alamtasemel defineeriti, tõlgendada varasemalt negatiivsetena nähtud külgi positiivsetena või luua uusi valdkondi, milles neid võib positiivsetena defineerida.

Nagu märkasite, toetub ühiskondlik identiteet keelele omasele binaarsele opositsioonile ja avaldub väärtushinnangut kandvate antonüümidenä. Jätkake ahelat meie kultuuris oluliste vastandpaaridega.

meie-nemad

oma-võõras

Leidke kahe infotehnoloogiahiu logodest vähemalt kolm kategooriat, milles nad erinevad, ja vormistage see tabelina.



Leidke autologode puhul vähemalt kolm kategooriat, milles nad on sarnased, ja vormistage see tabelina.



5. ETAPP

Loe, kuidas üks kõigi aegade kuulsamaid Eestis tegutsenud teadlasi, Karl Ernst von Baer, kirjeldas 1814. aastal eestlasi.

Eestlaste keha on pigem mahlakas kui kuiv ja lihased, arvestades kliima laadi, oleksid neil kindlasti lõdvemad, kui raske töö ja kõikide ärahellitamist võimaldavate asjaolude puudumine neid karastanud ei oleks.

Enamik eestlasi on keskmist kasvu; nägu on enamasti üsna turd, loid, ilma märkimisväärsete näojoonteta ja kahvatu; üksnes siis, kui nad palava päikese käes töötavad, ilmub näole puna. Juuksed on kõige sagedamini blondid, lapseas tihti valged; tuleb ette ka musti juukseid koos tõmmuka näojumega. Kehaline jõud on üsna keskpärane, temperament üldiselt flegmaatiline väikese kallakuga melanhoolsesse. Sellest olenebki, et nende keha pole haiguste suhtes eriti vastuvõtlik ja et nende vaim üksnes harva minetab oma tavalise laadi. Kõnnak on vankuv ja kõik liigutused aeglased.

Päris täpses mõttes melanhoolikud on ainult väga vähesed eestlased – need, kelle kohta ma äsja märkisin, et nad oma mustade juustega silma paistavad. Nad on muide väikest kasvu, kuid kindlama ja tugevama kehaehitusega. Nad on ka tõsisemad, kangekaelsemad ja kinnisemad kui flegmaatikutest koosnev enamik. Kui viimaste nägu nürimeelset tuimust väljendab, siis laseb melanhoolikute ilme paista varjatud nõrdimust.

Kumbki sugupool erineb aga teineteisest palju enam. Eestimaa tütarlapsele võib vaevalt omistada eespool kirjeldatud rahvuslikku eripära. Ta on elavam, hoogsam, tööd tehes rõõmsam ja armastab seejuures laulda, mida meessugu just eriti ei tee. Juuksed on neil kollakamad kui meestel ja nende hulgas ei leidu ühtki mustajuukselist. Kui me tahaksime selle üle kanda Tartu ümbruse naistele, siis tuleks üht-teist maha tõmmata. Ma pole muide siin ühtegi leidnud, kes võiks end ilusaks pidada.

Mida tähendavad järgmised mõisted? Vajadusel kasutage seletava sõnaraamatu abi.

- Turd –

- Temperament –
- Flegmaatik –
- Melanhoolik –
- Nördimus –

Kirjuta härra von Baerile nördinud e-kiri, milles muudate kogu tema kirjelduse vastupidiseks. Kui vastandsõna leidmine osutub raskeks, kasutage internetis leiduvat antonüümisõnastikku. Veenduge, et e-kiri oleks kirjutatud kõrgstiilis ja korrektselt vormistatud – tegemist on ikkagi härrasmehega!

Lisa 1.4. Õppevara teemaplokile „Keel kui loogika“

Lisa 1.4.1. Õppeelement teemale „Abstraktne mõtlemine ja modaalsus“

Õppeelemendi eesmärgiks on käsitleda keele ja tõe vahekorda ning näidata, kuidas abstraktne mõtlemine ja sümbolsüsteemid on samavõrd keelelised ja narratiivsed kui matemaatilised. Ühtlasi näitlikustakse, kuidas abstraktne mõtlemine võib matemaatilise kõrval olla nii keeleline kui ruumiline ning tuua välja probleemilahendamise võimalik narratiivne vorm. Tegemist on rühmatööga

TÕDE ON SEAL KUSKIL

1. ETAPP

Arutlege, mis teie arvates on tõde. Kui teie arvamused lähevad lahku, püüdke leida üksteise seisukohtades ühisjooni. Pange oma tõekontseptsioon kirja.

Lugege ajakirjas Horisont ilmunud filosoofiaõppejõu Indrek Meose artiklit tõest ja arutlege teksti lõpus olevate küsimuste üle.

Millises tähenduses tõest räägite?

Mida peetakse silmas, kui räägitakse tõest? Enesele märkamata võime rääkida tõest erinevates tähendustes. Filosoofid on püüdnud arusaamu tõest piiritleda ning tulemuseks ongi kolm tõekäsitust ehk -teooriat. Igale tõe üle arutlenud filosoofile võib muidugi üks neist kolmest kõige loomulikum või õigem tunduda.

Tavaliselt räägitakse väidete tõesusest, pidades silmas mõtteid ehk otsustusi, mida esitatakse. Sama mõtet võib väljendada mitut moodi sõnastuses ning erinevates keeltes.

Tõesus kui mõtte vastavus tegelikkusele

Esimene asi, mis tõe defineerimisel pähe tuleb, on küllap vist arusaam, et rääkida tõtt tähendab rääkida asjadest nii, nagu nad tegelikult on. Näiteks on väide *Tänaval jalutab kaelkirjak* tõene siis ja ainult siis, kui seal tegelikult kaelkirjak jalutab. Seda saab kontrollida, heites pilgu kõne all olevale tänavale. Raskemaks juhtumiks osutub aga näiteks väide *Mitte ükski hiir ei söö jäätist*. Võib ju öelda, et see väide on tõene siis ja ainult siis, kui tegelikult mitte ükski hiir ei söö jäätist. Aga kuidas seda kontrollida? Kõiki hiiri (ka tulevikus sündivaid) pole ju võimalik kontrollida. Taolisi üldväiteid ei saagi vaatluse või eksperimendi teel tõestada, kuid neid on võimalik ümber lükata. Kui näiteks õnnestuks leida vähemalt üks hiir, kes sööb jäätist, siis osutub väide *Mitte ükski hiir ei söö jäätist* ümberlükatuks. Sellisel juhul toimub mõtete tegelikkusele täieliku vastavuse (nn absoluutse tõe) poole liikumine mitte tõesid kogudes, vaid eksimusi kõrvale heites.

Tõesus kui mõtte kooskõla teiste mõtetega

Mõningaid väiteid ei saa tegelikkusega vastandamise teel ei tõestada ega ümber lükata. Sellised on näiteks väited mineviku kohta: ei saa minna tagasi minevikku ning kontrollida väite vastavust või mittevastavust tegelikkusele. Näiteks võtame väite *Nõukogude Liidul oli plaan rünnata Saksamaad 1941. aasta juulis* (sel teemal on mitmeid raamatuid kirjutanud Viktor Suvorov, neid on ka eesti keelde tõlgitud). Kui oleks elus keegi selleaegsest Nõukogude Liidu n-ö ajustrustist, siis võiks too kontrollida väite vastavust oma mälestustele. Aga kuidas kontrollida mälestuste vastavust tollasele tegelikkusele? Isegi lähiminevikus toimunud sündmusi võivad ju erinevad inimesed erinevalt mäletada. Aga kellel on õigus?

Jääb üle uurida dokumente, lugeda ajalooraamatuid jne. Paraku on ka dokumente ning ajalooraamatuid erinevaid. Mõned olulised dokumendid võivad olla hävitatud, ajalooraamatuid võidakse kirjutada poliitilise tellimustööna jne. Kes soovib ajaloolist tõde teada saada, kõrvutab arvatavasti erinevaid väiteid ning püüab luua kooskõla oma seisukohtades. Eelduseks on, et üks tõde ei saa teisele tõe vastu rääkida – nad peavad

olema teineteisega kooskõlas. Seega, kui ühe ajaloolase väide ei ole ühitatav teise ajaloolase väitega, siis vähemalt üks neist eksib. Näiteks ei saa ehk olla korraga tõesed väide *Nõukogude Liit ei olnud 1941. aastal suvel sõjaks valmis* ning väide *Nõukogude Liidul oli 1941. aasta suvel maailma kõige võimsam ründearmee*.

Taolistel juhtudel ei saa väiteid kõrvutada tegelikkusega – saab vaid väiteid omavahel võrrelda, uurides, millised on omavahel kooskõlas, millised mitte. Aga kui väidete süsteeme (näiteks kas või Eesti lähiajalugusid) on mitu, siis millist neist uskuda? Eeldame ju, et tõene võib olla vaid üks väidete süsteem. Arvatavasti mängivad erinevate tõekandidaatide vahel otsustamisel rolli ka psühholoogilised tegurid. Muidugi eeldab mingi ajaloolise seisukoha omaks võtnud inimene, et kui õnnestuks ajaratast tagasi pöörata, siis ta näeks seal just selliseid sündmusi, mis on vastavuses tema seisukohaga. Sellist eeldust pole aga kuidagi võimalik kontrollida.

Õeldu põhjal võibki väita, et ajalooliste tõdede vallas tähendab tõesus väidete omavahelist kooskõla. Selliseid valdkondi on veelgi – näiteks geomeetria, kus väidete tõesus seisneb kooskõlas aksioomide ja definitsioonidega.

Tõesus kui mõtte praktiline efektiivsus

Paljud väited on ilmsed või varjatud tegevusjuhendid või soovitusel. Näiteks olgu väited: *Julge pealehakkamine on pool võitu* ning *Naerata – ja sulle naeratatakse vastu*. Kuidas kontrollida taoliste väidete tõesust? Antud juhul sobiks ehk tõesti ütlus, et tõe kriteerium on praktika. Tuleb järele proovida, kas asi n-ö toimib. Näiteks võib proovida, kas julgelt peale hakates tõesti tööd ja tegemised edenevad või juhtub hoopis vastupidine – asi läheb untsu. Psühholoogia-alased kuldraamatud just nimelt taolisi soovitusi sisaldavadki. Lugejad saavad kõike omal nahal järgi proovida ning tulemuseks võib olla, et ühe puhul miski toimib, teise puhul mitte. Väga praktilise ellusuhtumisega inimene võib sellega rahuldudagi. Näiteks võis nõukogude ajal televiisori ostanud inimene rahulduda ehk mõttega, et kui pilt eest kaob, siis tuleb televiisorile rusikaga pöörutada ülemise vasaku serva pihta, kui heli kaob, siis vastu paremat serva. Teoreetilise mõtteviisiga inimene sooviks ehk aru saada, miks nii on. Kuna kõiges niikuinii teoreetiliselt sügavuti minna ei õnnestu, siis mõistetakse paljudes valdkondades tõena ehk tõesti praktilist efektiivsust.

- 1) Millist tõeteooriat teist igaüks pooldab? Miks?
- 2) Kuidas te igapäevaselt hindate, et tarbitav info on tõene ja et keegi teile suhtluses ei valeta?
- 3) Kas keel on üldiselt usaldusväärne infoedastamise vahend? Põhjendage.
- 4) Juhul kui teie eelmine vastus oli eitav, siis mida saaks keele usaldusväärsuse parandamiseks teha?
Juhul kui teie eelmine vastus oli jaatav, siis mis tingimustel oleks keel ebausaldusväärne?
- 5) Kuidas teadusmaailmas tõeni jõutakse?

2. ETAPP

Selleks, et igapäevaselt otsustada, kas miski on tõene või mitte, tuleb meil olemasoleva informatsiooni põhjal teha erinevaid järeldusi. Kindlasti olete tuttavad viisiga, kuidas seda tehakse matemaatikas. Toome lihtsustatud näite. $A = B$ ja $B = C$, järelikult $C = A$. Taoline deduktsioonil põhinev loogiline mõtteviis pärineb Antiik-Kreekast ja selle kirjapanijaks on Aristoteles. Kuid loogikal polnud vanas Kreekas sugugi ainult matemaatiline vorm, vaid sellel oli peamiselt just keeleline iseloom ja seda kasutati eelkõige suulises suhtluses. Järngevalt ongi toodud Aristotelese klassikaline süllogistlik näide.

Kõik inimesed on surelikud.

Sokrates on inimene.

Järelikult on Sokrates surelik.

Leidke järgneva mõistete definitsioon ning lõpetage/täiendage süllogisme.

- Deduktsioon –
- Süllogism –

.....

Mõni superkangelane on surelik

Järelikult võib mõni inimene olla surelik

Reinule meeldib Silvi

.....
Järelikult ei saa neist lähiajal paari

.....
Vahel ilmaennustus läheb täppi
Järelikult on võimalus, et homme sajab pussnuge

Looge ise kaks süllogismi.

3. ETAPP

Ka kogu tänapäevane infotehnoloogia põhineb tõe mõistel. Nii nagu keeles üldiselt, on ka siin aluseks tõene-väär (ja-ei) binaarne vastandus, mis oma primitiivseimal kujul väljendub arvuti mälus talletuvate ühtede ja nullidena. Ka programmeerimiskeeled on keeled, mis tähendab, et neil on oma paradigmaatilis-süntaktilised reeglid, kuid siin on väga oluline, et kõik oleks ühetimõistetav ja rangelt loogiline, et programmid etteaimatavalt käituksid.

Arutlege rühmasiseselt ja pange kirja, milline peaks olema üks hea nutitelefonirakendus. Mis kriteeriumitele see vastama peaks?

Pseudokood on detailne, kuid kergeltloetav kirjeldus arvutiprogrammi või algoritmi töökäigust, mis kirjutatakse programmeerimiskeele asemel loomulikus inimkeeles. Seda kasutatakse programmi arendamisel protsessi detailide samm-sammuliseks paikapanemiseks. Pseudokoodi lihtne loetavus võimaldab programmi disaineritel ja programmeerijatel tagada disainiisearasuste järgimise programmeerimiskeeles kirjutatud päriscodeis.

Tutvuge järgneva pseudokoodinäite ja seda selgitava joonisega:

Arvuti valib suvalise numbri.

Kuni mängija poolt pakutud number

pole võrdne arvuti valitud numbriga, siis:

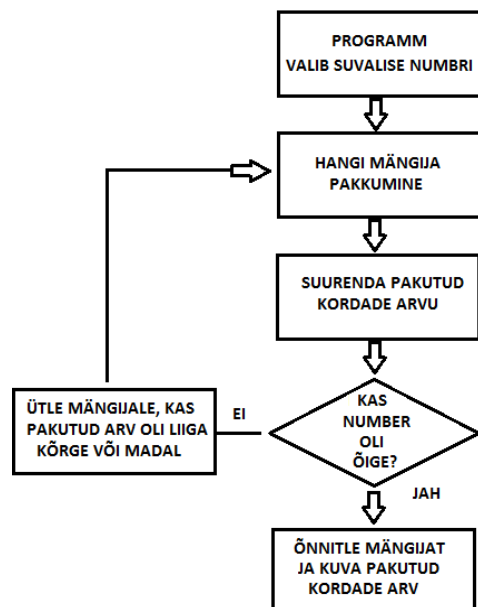
Hangi mängija pakkumine.

Suurenda pakutud kordade arvu.

Kui pakkumine oli vale, siis:

üttele, kas pakkumine oli kõrge/madal.

Õnnitle mängijat ja kuva pakutud kordade arv.



Kommentaar:

Kui rääkida lihtsustatult, siis arvutiprogrammid koosnevadki peamiselt eri liiki muutujatest (näiteks täisarvud või tõeväärtused), tingimuslausetest ja tingimustsüklitest.

Tuletage meelde põimlausega seonduv reegel ning pea- ja kõrvallause suhted.

Pange vajalikud komad.

Kuni õues on miinuskraadid ma labakindaid koju ei jäta.

Eestlane protestib alles siis kui hing paelaga kaelas.

Prae sibulat kuni see on omandanud kuldpruuni värvuse.

Siis kui ma palju vaeva näen saan ma targaks.

Mõelge välja (võite vabalt eeskujusid kasutada) lihtsam arvutimäng või rakendus:

- 1) arutlege, kuidas see töötada võiks
- 2) kirjutage sellele pseudokood või looge joonis.
- 3) Pange tootele kindlasti nimi ja joonistage logo!

Lisa 1.5. Õppevara teemaplokile „Keel kui kunst“

Lisa 1.5.1. Õppeelement teemale „Mitmetähenduslikkus ja metafoorsus“

Õppeelemendi eesmärgiks on näitlikustada kujundlikkuse ja metafoorsuse rolli inimese igapäevases keelekasutuses. Ühtlasi käsitletakse keele mitmetähenduslikkust ja õigekirjanormide rolli selle vähendamise juures. Tegemist on rühmatööga.

SEE ON PARAS PÄHKEL

1. ETAPP

Kui inimestele öelda sõna *koer*, siis neil esiteks arusaam, et räägitakse koduloomast. Kuid ühtlasi on neil ka tähenduslikud kõrvalarusaamad, mis sõltuvad isiklikust kogemusest. Näiteks mõne jaoks on koer Muki, kes rõõmsalt saba liputades vastu tuleb, teise jaoks hammustav elajas ning kolmandale koduvalvur. Selliseid tundmuslikke, kujundlikule mõtlemisele omaseid lisatähendusi nimetatakse konnotatsioonideks. Konnotatsioon toimib märgina nii, et kas eelmisest tähistajast või märgist tervikuna saab uus tähistaja, millel on uus tähistatav.

Koer	<i>Canis lupus familiaris</i>	koduvalvaja
	<i>Canis lupus familiaris</i>	

Kuna inimestel tekivad sõnadega seoses erinevad konnotatsioonid, on oluline oma sõnu valida. Naljatilevalt võib öelda, et üsna oluline on see naiste ja meeste vahelistes suhetes. On ju igasugu komöödiate üheks keskseks elemendiks stseen, kus mees midagi kohatut või tundetut ütleb, mille peale naine vihaselt või nuttes minema tuiskab. Eriti tuleb sõnade tonaalsust tähele panna hinnangusõnade ja rõhumäärsõnade puhul.

1) Näited hinnangusõnade kasutamise kohta:

Millist tähendusvarjundit võiks järgmises lauses anda sõna *kullake*?

Kullake, sa oled asjadest valesti aru saanud.

Aga järgnevas lauses sõna *haruldane*?

Viis, kuidas sa kirjutad, on *haruldane*!

2) Näited rõhumäärsõnade kasutamise kohta:

Ta *lihtsalt* ei lõpetanud rääkimist.

Ta ei lõpetanud rääkimist.

Kuidas kaks eelnevat lauset tähendusvarjundi poolest erinevad?

Aga järgnevad kaks?

Miks ta *ometi* ära ei lähe?

Miks ta ära ei lähe?

Mis on iroonia? Pange kirja selle definitsioon ja selgitage, kuidas võib mõista allolevaid lauseid.

Iroonia –

Õudselt tore on sind siin näha!

Jah, enam paremini ei saakski minna.

Pange kirja 3 lauset, mis sisaldavad mingit laadi mitmetimõistetavust.

Kas keele mitmetähenduslikkus on teie arvates hea või halb? Põhjendage.

2. ETAPP

Taoline kujundlik kõnelemine ja mõtlemine on inimesele väga omane ning saab tihti väljenduse metafooride kasutamises. Kuigi võib arvata, et metafoor võiks kuuluda eelkõige luulevaldkonda, siis tegelikkuses kasutatakse seda ka argisuhtluses väga palju.

Selle põhjuseks on inimhõimuse kalduvus mõelda asjadest teiste, analoogsete asjade kaudu. See kalduvus väljendub juba selleski, et keel ise on märgisüsteem ja märk on samuti tähistamine millegi teise kaudu. Eelkõige toimibki metafoor konnotatsioonide ning mingil viisil sarnaste valdkondade ühendamise kaudu.

1. Sinu väiteid pole võimalik kaitsta.
2. Sa ründasid kõiki mu nõrku seisukohti.
3. Sinu kriitika tabas otse märki.
4. Ma egin tema argumendid maatasa.
5. Ta põrmustas mu seisukohad.
6. Kui sa seda strateegiat ei kasuta, ei jää su sõnavõtus kivi kivi peale.

Nagu näete, võrreldakse tihti vaidlemist sõjapidamisega, mis võikski üldisema väljenduda mõistemetafooris „vaidlus on sõda“.

Tooge näide sarnasest viisist, kus kaks valdkonda omavahel ühtseks metafooriks ühendatakse.

Joonistage selle metafoori kohta pilt.

3. ETAPP

Eesti keeles on sõnajärg üsna vaba, ehkki keeletüpoloogilises mudelis, mis käsitleb peamiste lauseliikmete paiknemist, on eesti keel eelkõige subjekt (alus) – verb (öeldis) – objekt (sihtitis) ehk SVO keel. Siinkohal on oluline lause teatestruktuur, ehk kus paikneb see, mille kohta midagi öeldakse (teema) ja kus paikneb see, mida selle kohta öeldakse (reema). Vastavalt teema ja reema paiknemisele võib lause tähendus ja rõhutatav element muutuda. Seetõttu on ka sõnade järjekord lauses oluline.

Mis on valesti järgnevas Delfi uudisteportaali pealkirjas? Mida pealkirjast sellisel kujul järeldada võiks?

„Kalju saab kasutada Flora riietusruumi tänasel euromängul“

Kuidas aga tähendus järgnevas lauses muutunud on?

„Täna sel euromängul saab Flora riietusruumi kasutada Kalju“

Aga nüüd?

„Kalju saab tänasel euromängul kasutada Flora riietusruumi“

Milline lause tundub teile kõige loomulikum?

Tooge näide, kuidas sõnade järjekorra muutmine lause tähendust muudab.

kirjutatud keele puhul on tähenduste täpsustamiseks samavõrra oluline korrektne kokku- ja lahkukirjutus ning kirjavahemärkide panemine.

Mis järeldub lausetest nende praegusel kujul? Tehke vajalikud parandused.

- 1) Kurat Mari jättis jälle nõud pesemata.
- 2) Arvutis istumine on üks Mari lemmiktegevusi.
- 3) Ühe suure punase silmaga mehe pea valutab.
- 4) Kahe aastase kogemusega mees otsib tööd.
- 5) Kalle ema ära saatnud läks koju magama.

Lisa 1.6. Õppevara teemaplokile „Keel kui mõjutamisvahend“

Lisa 1.6.1. Õppeelement teemale „Sõna vägi“

Õppeelemendi eesmärgiks on vaadelda loitsu, tabu ja müüdi mõistete kaudu keele pragmaatilist olemust, mille abil arvatakse maailma mõjutatavat ning metafüüsiliselt seletatavat. Esimene etapp on individuaal- ning ülejäänu paaristöö.

„Sõnast teoni“

1. ETAPP

Kuula Vikerraadios Keelekõrva saates kõlanud keeleteadlase Asta Õimu lühiettekannet tabu teemal ning vasta küsimustele.

- 1) Mida arvad kõneleja väitest, et on loomulik mõelda keerukatest asjadest lihtsamate asjade kaudu, aga mitte vastupidi?

- 2) Millise arusaama järgi teadud asjadest rääkides endale häda kaela tõmmatakse?

- 3) Kuidas siiski neist asjadest rääkida endale häda tegemata? Milliseid vahendeid kasutades?
- 4) Millised teemad on eestlaste jaoks tabuteemadeks olnud?
- 5) Mida avaldatud mõtete kohta arvate?
- 6) Millised on tänapäeva noorte tabuteemad? Miks see nii on?
- 7) Millised on kaasaegse Eesti tabuteemad? Miks see nii on?

2. ETAPP

Järgnevate tekstide puhul on tegemist eesti loitsudega. Loits on sugestiivne sõnaline pöördumine kellegi või millegi poole, eesmärgiga edendada, ennetada, mõjutada, muuta, parandada, kaitsta, ravida, tõrjuda, tänada, paluda või sajatada.

Loe koos pinginaabriga tekste ja lahenda ülesanded.

1.

Tule, kurat, jõua, kurat,

Tule, sa tuline kurat,

üle metsa ja mägede,

üle seitsme kiriku,

üle viie viinaköögi.

Pane paasine palakas,

pane kivine kasukas,

pööra kuube kuuekorra,

pööra särki seitsmekorra,

pööra vilti viiekorra,

kasukat kaheksakorra.

Tule, kurat, jõua kurat,

too oma tuline kuube.

Vitsa ladvas villatükid,

kase ladvas karvatükid,

lepaladvas lemmes.

Nuudi mööda nurke,

pane mööda parsi.

1) Mispuhul säärast loitsu vaja võiks minna?

2) Kas loitsu võiks saata mingi toiming?

3) Miks pöördutakse just kuradi poole?

2.

*Minu elu ja sinu elu, minu sooned ja sinu sooned,
minu veri ja sinu veri, minu ihu ja sinu ihu,
minu ristimise nimi ja sinu ristimise nimi,
mina kihvtitan need kokku igaveses ajas. Aamen.*

- 1) Mida tähendab *kihvtitan*. Mis keelest see pärineb?
- 2) Mispuhul säärast loitsu vaja võiks minna?
- 3) Milline toiming seda saata võiks?
- 4) Kuidas erineb see loits pöördumise poolest eelmisest?
- 5) Milline sõna või fraas loitsu edukuse tagama peaks?
- 6) Kas ka siin võiks aidata hoopiski pöördumine kuradi poole? Põhjendage.

- 7) Mida kahe loetud loitsu puhul rahva uskumuste kohta arvata võiks? Kuidas võisid sellesse suhtuda kunagised kirikutegelased?
- 8) Tuletage meelde varasemalt käsitletud tõeteooriad. Millise teooriaga usk tabu ja loitsu toimesse kokku sobib?
- 9) Looge ise enda loits!

Usk sõna praktilisse jõusse on tugevalt seotud usuga sõna seletavasse jõusse. Lugege müüdist rääkivat tekstikatkendit Marcel Danesi ja Paul Perroni raamatust „Kultuuride analüüs“.

Müüt on narratiiv, mille tegelasteks on jumalad, kangelased ja müstilised olendid, süžee keerleb asjade alguse või dramaatiliste inimsündmuste ümber ning taustaks on reaalse maailmaga kõrvutatud metafüüsiline maailm. Inimkultuuride algstaadiumis funktsioneerisid müüdid ehedate narratiivsete maailmateooriatena. Seetõttu on neid loonud kõik kultuurid, et oma päritolu selgitada: nt žuni rahvas väidab, et nad on tulnud välja müstilisest august maapinnas, mis seega kehtestab nende suguluse maaga; Rooma

olevat rajanud Romulus, keda lapsena oli imetanud emahunt, mis seega viitab teatud metsikusele, ja see nimekiri võiks veelgi jätkuda. Müüdid loovad inimeste päritolu ja tegude selgitamiseks metafüüsilise teadmistesüsteemi. Ning just selle süsteemi võtame tänapäevalgi instinktiivselt kasutusele, kui lastele on vaja anda edasi esimesi teadmisi väärtustest ja moraalist.

[...] Kõige olulisem müüt kultuuris, mida tuntakse kosmogoonilise müüdina, seletab, kuidas maailm tekkis. Mõnedes kosmogoonilistes müütides luuakse maailm eimillestki; teistes areneb see välja madalamatest maailmadest. Eshatoloogilised müüdid seevastu kirjeldavad maailma lõppu. Neis ennustatakse tavaliselt ette maailma hävitamist jumaliku olendi poolt, kes saadab inimesed kas paradiislikku eksistentsi või igavesse piina, olenevalt sellest, kuidas nad on oma elu elanud. Apokalüpsis, st üleilmne põleng ja jumalate heitlus, on eshatoloogilise mütoloogia keskne teema. Et apokalüpsisele vastu tegutseda, kõneldakse paljudes kultuurides sünni ja taassünni müüte, mis annavad inimestele teada, kuidas on võimalik elu uuendada, või kõnelevad neile saabuvast ideaalsest ühiskonnast või päästjast. Samuti on levinud müüdid kultuuriheerostest. Need kirjeldavad olendeid, kes avastavad mõne kultuurilise artefakti või tehnoloogilise protsessi, mis muudab radikaalselt ajaloo käiku.

Tehke loetust kuni viielauseline kirjalik kokkuvõte, milles on kajastatud teksti olulisemad punktid.

Nüüd on teie võimalus! Kirjutage üskõik kui jaburalt müütiline – kuid siiski korrektse õigekirjaga – seletuskiri õppejuhile, milles selgitate, miks te eelmisel kolmapäeval alles kolmandasse tundi tulite.

Lisa 1.6.1. Õppeelement teemale „Keeleline reaalsus“

Õppeelemendi eesmärgiks on käsitleda vaatepunkti ja reaalsuse diskursiivsuse küsimust erinevate ajaloolis-ühiskondlike nähtuste ja arengute analüüsi kaudu. Ühtlasi uuritakse viise, kuidas kaasajal (mineviku)sündmusi mütologiseeritakse. Esimene etapp on iseseisvaks lahendamiseks, ülejäänud rühmatööna.

KELLE TÕDE?

1. ETAPP

Lugege ajakirjas Haridus ilmunud Marek Tamme artikli „Kas ajaloolased kirjutavad tõtt?“ katkendeid ja vastake teksti lõpus olevatele küsimustele.

[...]Ajaloikirjutuse loomuse mõistmine eeldab esiteks ühe olulise eristuse sisse toomist: minevik *versus* ajalugu. Kui me tavakeeles räägime ajaloost, siis üldiselt samastame selle minevikuga. Tegelikult on minevik ja ajalugu kaks eri asja: üks viitab möödaniiku tegelikkusele, teine selle möödaniiku tänasele tõlgendusele. Minevik ja ajalugu ei saa olla kunagi identsed, kas või selsamal lihtsal põhjusel, miks ei ole võimalik koostada maakaarti suhtega 1 : 1. Ajalugu on niisiis mineviku *esitus* (tehnilisemalt, ent täpsemalt *representatsioon*). (Kasutan ja mugandan siin Frank Ankersmiti seisukohti, vt ennekõike: F. R. Ankersmit, *Historical Representation*. Stanford, California, Stanford University Press, 2001).

See mineviku esitus on alati keeleline, st kasutab möödaniiku seikade edastamiseks keelelisi vahendeid. Ent veelgi enam, see mineviku esitus rakendab laias laastus kahte keelekasutust: kirjeldust (deskriptsiooni) ja jutustust (narratiivi). Iga ajalugu (st ajalookirjutus) on oma loomult jutustavate ja kirjeldavate elementide segu. Kui deskriptsioon on tegelikkuse sõnadega kirjeldamine, siis narratiiv on mingi kausaalse seose loomine tegelikkuse erinevate elementide vahel. Tsiteerides Hayden White'i: "Enamikku ajalooseiku on võimalik jutustada mitmel erineval moel, mis tähendab nende sündmuste erinevat tõlgendamist ja nende varustamist erineva tähendusega" (8). Kui kirjelduse puhul on meil võimalik (vähemalt teoreetiliselt) hinnata selle vastavust

tegellikusele, siis narratiivil puudub tegelikkuses mingi vaste. Ajalooline tegelikkus ei esine ise kunagi narratiivi vormis, selle omandab see alles kirjapanduna. Ameerika ajaloo filosoof Louis O. Mink sõnastas selle tõdemuse tabavalt juba 1970. aastal: “Lugusid ei elata, vaid jutustatakse” (3).

Selgitame seda lihtsa näitega: kui kirjeldus “27. augustil 1813 kohtusid Prantsuse väed Venemaa, Preisi ja Austria liitlasvägedega Saksimaal Dresdeni lahingus” vastab mingile tegellikusele ja selle adekvaatsust on võimalik hinnata, siis jutustus “Dresdeni lahing oli üks hiilgavamaid näiteid Napoleoni väejuhi-talendist. Liitlaste väed osalt taandusid, osalt põgenesid, Prantsusmaa jõud olid aga pikkades sõdades välja kurnatud” (5) on n-ö eneseküllane versioon tollastest sündmustest, mille puhul saab hinnata ennekõike selle veenvust, kujundlikkust või kõitvust, mitte aga vastavust minevikureaalsusele.

[...] Vahest aitab meid selle probleemi mõistmisele lähemale Vahtre teine näide samast artiklist. Kritiseerides ajaloolise tõe eitajaid ja nimetades neid postmodernistideks, leiab ta, et “äärmisel juhul talutakse [postmodernistide poolt] väidet “Esimene maailmasõda algas aastal 1914”, kuid mitte enam väidet “muistses vabadusvõitluses võitlesid eestlased ristsõdijate vastu, kaitses oma vabadust”“.

Vaatame kahte toodud näidet lähemalt. Esimene lause on kirjeldavat laadi tõdemus, millel puudub hinnanguline aspekt; seda lauset me mõistame oma varasema teadmuse pinnalt: me teame, mis on Esimene maailmasõda, mis on aasta 1914 jne. (Rangelt võttes ei alanud 1914. aastal muidugi mitte Esimene maailmasõda – see nimi sündis alles pärast Teist maailmasõda –, vaid Austria-Ungari kuulutas sõja Serbiale, millele järgnesid riburada teised sõjakuulutused.) Teine näitelause sisaldab seevastu juba mitut hinnangut, mis annavad lausele ka kontekstivälise tähenduse: me saame teada, et tegemist oli vabadusvõitlusega, kus ühed (eestlased) kaitsesid teiste (ristisõdijate) vastu oma vabadust. See ei ole enam deskriptiivne lausung, vaid narratiivne, kus üks osapool etendab negatiivset, teine positiivset rolli. Kuidas hinnata selles sisalduva väärtushinnangu vastavust tõele? Kas sedasama sündmust, millele see lause osutab, saab narrativeerida ka teisiti, ilma et eitataks selle sõjalise konflikti toimumist? Näiteks: “Ristsõjas võitlesid ristsõdijad paganatest eestlaste vastu, et viia nendeni Kristuse sõnum ja päästa nende hing.” Kas see lause ei viita sellele samale “ajaloolisele tõele”,

millele osutab Vahtre näitelause? Kas meil on võimalik väita, et üks neist kahest lausest valetab, rääkides kummatigi samast sündmusest?

Kui me lepime sellega, et ajalooline tõde seisneb kirjeldavates lihtlausetes (*a la* “Esimene maailmasõda algas aastal 1914”), oleme leidnud ühe võimaliku lahenduse ajaloolise tõe probleemile. Kuid me teame väga hästi, et ajaloolase tööd ei ole võimalik taandada lihtlausete kollektsioneerimisele. Nagu kirjutab Hayden White: “*Ajalooline* uurimine kui eriomane nähtus sündis mitte niivõrd vajadusest tuvastada teatud sündmuste toimumist, vaid soovist määratleda, mida need sündmused võiksid *tähendada* konkreetsele inimrühmale, ühiskonnale või kultuuri arusaamale hetke-eesmärkidest ja tulevikukavadest” (9). [...]

1) Mis vahendeid alati mineviku esitamiseks kasutatakse?

2) Mis laadi keelekasutust mineviku esitamisel kasutatakse? Kuidas need omavahel erinevad?

3) Kas ja mis selles lauses ajaloolisest seisukohast valesti võiks olla: “muistses vabadusvõitluses võitlesid eestlased ristisõdijate vastu, kaitstes oma vabadust.”

4) Millest siis ajalookirjutus kokkuvõttes sõltub?

- 5) Võta järgnev kirjeldus kokku ühe sõnaga – „see sõltub sellest, mida need sündmused võiksid *tähendada* konkreetsele inimrühmale, ühiskonnale või kultuuri arusaamale hetke-eesmärkidest ja tulevikukavadest.“ **See sõltub millest?**

2. ETAPP

Arutlege, kas vaatepunkti küsimus on oluline ainult ajaloost või ka millestki muust rääkides. Meenutage kultuuri- ja keelerelativismi. Tooge näiteid.

Kirjutage järgnev uudis ümber, lähtudes järjest kõigi kolme asjaosalise võimalikust vaatepunktist. Ärge kartke hinnangut väljendavaid sõnu kasutada!

Politseile saadeti avaldus, mille kohaselt ründas jalgrattaga sõitnud naist eile õhtul kella 17.30 ajal Tallinna kesklinnas kaubiku juht, tekitades kannatanule füüsilist valu, vigastusi ning varalist kahju.

Politsei on alustanud juhtunu asjaolude väljaselgitamiseks kriminaalmenetlust, mis käsitleb kehalist väärkohtlemist.

3. ETAPP

Kui mingist valdkonnast räägitakse püsivalt samadest vaatepunktidest ning samu väljendusvahendeid kasutades, siis tekivad diskursused. Diskursuse mõistel on kaks põhilist tähendust: 1) viis, kuidas asju esitatakse; sõltuvalt meediumist võib see olla suuline, kirjalik, visuaalne, arhitektuuriline jne 2) sarnast temaatikat käsitlevate žanritekstide kogum; näiteks taludiskursus eesti kirjanduses või võimudiskursus ajakirjanduses. Diskursus on alati ideoloogiline, st selles öeldakse mingist vaatepunktist, kuidas maailma- ja ühiskonnakorraldus on või peaks olema. Seetõttu on ka eri ühiskonnagruppide diskursused tihtipeale vastandlikud.

Diskursuste omaduseks on ennast ühiskondliku läbikäimise abil pidevalt taastoota ning seeläbi läbipaistvaks muutuda ehk loomulikustuda. Toome lihtsustatud näite. Väga kristlikusse perre sünnib laps ning ta vanemad selgitavad talle, et Jumal lõi kogu maailma ja inimesed. Kuna vanemad sellest kogu aeg räägivad ning et ka nende sõbrad ja tuttavad on samal seisukohal, muutub see arusaam lapsele loomulikuks. Teise näitena võib tuua modellide kujutamise meedias. Kuna modellid on tihti kõhnad, pikad, täiusliku naha, naeratus ja juustega, ning et neid kujutatakse ühenduses prestiižsete toodetega, tekibki ühiskonnas arusaam, et õige naine ongi selline.

- 1) Tooge näiteid oma igapäevaelust, koolist ja meediast, kus mingit teemat kujutatakse pidevalt sarnasel viisil.**
- 2) Arutlege, kas see on hea või halb.**
- 3) Kellele see hea või halb on? Tooge näiteid.**
- 4) Kas ilma diskursusteta saaks ühiskond toimida? Põhjendage.**
- 5) Mis juhtub, kui ühiskond tervikuna või mõni ühiskonnagrupp seob oma identiteedi narratiivselt mõne ajaloosündmuse või isikuga? Näiteks nagu Nõukogude Liidus sündis Teise maailmasõja võidu ja Staliniga.**
- 6) Millisele kultuuri jaoks väga olulisele tekstitüübile sellised diskursused sarnanevad? Vihje peitub sõna väe temaatikas.**

7) Milliseid stereotüpe või narratiive järgnevates näidetes luuakse?



Lisa 1.7. Lugemis- ja kuulamisülesannete allikmaterjalid

Danesi, M., P. Perron 2005. Kultuuride analüüs. Tallinn: Kirjastus Valgus

Ehala, M. 25.04.2009. Rahvuskeelest ja normist. – Keelekõrv. Raadiosaade. Eesti Rahvusringhääling: Vikerraadio.

Jakobsen, R. K. 2011. Koopainimestel oli kirjakeel. – Imeline Ajalugu, 5. Tallinn: Äripäev, lk 25–32.

Meos, I. 2006. Millises tähenduses tõest räägite? – Horisont. Tallinn: MTÜ Loodusajakiri, lk 53.

Sutrop, U. 1999. Meie esivanemate rahvatarkus ja maailmapilt: Mida keel mäletab? – Mäetagused, 11, lk 113–119.

Tamm, M. 2005. Kas ajaloolased kirjutavad tõtt? – Haridus, 5. Tallinn: SA Kultuurileht, lk 18–20.

von Baer, K. E. 2013. Eestlaste endeemilistest haigustest. Tallinn: OÜ Hea Lugu

Õim, A. 28.08.2009. Sõnavara ja mentaliteet: Tabud keeles. – Keelekõrv. Raadiosaade. Eesti Rahvusringhääling: Vikerraadio.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Joonas Krüger (sünd. 21.01.1988),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Lõimitum ja õpilaskesksem õppetöö kavandamine 10. klassi eesti keele kursuste näitel“, mille juhendaja on Martin Ehala,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu, kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18. mail 2014